**ஜான் ஹோல்ட்**

அமெரிக்க கல்வியாளர். சுதந்திரமான பள்ளி இயக்கத்தை நடைமுறைப் படுத்தியவர். இவரது எழுத்துகள் அப்போதிருந்த அமெரிக்க கல்வி முறையில் எத்தகைய தவறுகள் இருந்தது என்பதைப் பற்றி தீவிரமாக சிந்திக்கத் தூண்டியது. பள்ளிகளில் இயங்குமுறைகள், கற்பித்தல் மற்றும் கற்பது தொடர்பான ஆய்வுகள் முக்கியமானவை.

குழந்தைகளை நம்புங்கள். அதைவிட மேலானது எதுவுமில்லை. ஏனெனில் குழந்தைகளை நாம் நம்ப வேண்டுமானால் முதலில் நம்மை நாமே நம்ப வேண்டும். அச்சம், அவநம்பிக்கை என்று நீண்டகாலமாக நிலைத்து வரும் இச்சுழற்சியை உடைப்பதன் மூலமும், குழந்தைகள் மீது நம்பிக்கை வைப்பதன் மூலமும் சாதிக்க வேண்டும். இதைச் சாதிப்பதற்கு மிகப் பெரிய நம்பிக்கை வேண்டும். ஆனால் இதனை நாம் சாதித்துவிட்டால் அபூர்வமான புதையலே நமக்காகக் காத்திருக்கிறது.

0020181

thamizhbooks.com | பாரதி புத்தகாலயம் | புதிய புத்தகம் பேசுது

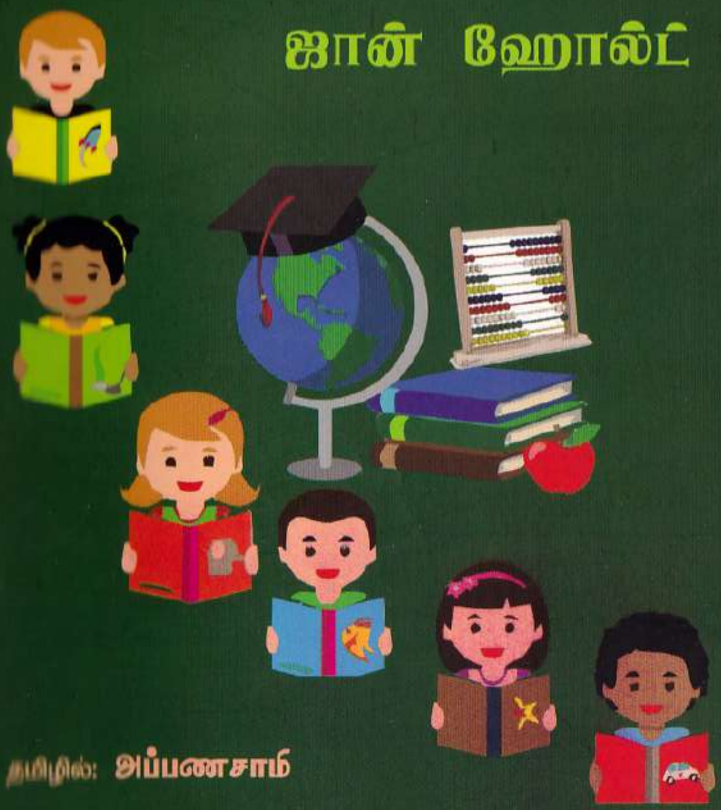
₹ 170/-

9 788189 909154 03

BOOKS FOR CHILDREN

# எவ்வாறு குழந்தைகள் கற்கின்றனர்?

**ஜான் ஹோல்ட்**



தமிழில்: அப்பணசாமி

EVVARU KUZHANTHAIGAL KATKINTRANAR?

JOHN HOLT

Translated by: **Appanasamy**

First Published: December, 2007 | Third Edition: November, 2014

**Published by**

**BOOKS FOR CHILDREN**

*Im print of Bharathi Puthakalayam*

7, Elango Salai, Teynampet, Chennai - 600 018

Email: thamizhbooks@gmail.com | www.thamizhbooks.com

எவ்வாறு குழந்தைகள் கற்கின்றனர்?

ஜான் ஹோல்ட்

தமிழில்: அப்பணசாமி

முதற் பதிப்பு: டிசம்பர், 2007 | மூன்றாம் பதிப்பு: நவம்பர், 2014

வெளியீடு

இந்திய மாணவர் சங்கத்துடன்

இணைந்து

BOOKS FOR CHILDREN

புக்ஸ் ஃபார் சில்ரன்

பாரதி புத்தகாலயத்தின் ஓர் அங்கம்

7, இளங்கோ சாலை, தேனாம்பேட்டை, சென்னை - 600 018

தொலைபேசி : 044-24332424, 24332924, 24356935

விற்பனை மையம்

பாரதி புத்தகாலயம்

**திருவல்லிக்கேணி:** 48, தேரடி தெரு | **வடபழனி** பஸ்நிலையம் அருகில், ஆனந்தபவன் மாடி
**பெரம்பூர்:** 52, கூக்ஸ் ரோடு | **ஈரோடு:** 39, ஸ்டேட் பாங்க் சாலை,
**திண்டுக்கல்:** 3சி18, எல்.பி.ஜி. காம்பவுண்ட் | **நாகை: 1,** ஆரியபத்திரபிள்ளை தெரு
**திருப்பூர்:** 447, அவினாசி சாலை | **திருவாரூர்:** 35, நேதாஜி சாலை
**சேலம்:** 36/1 அத்வைத ஆஸ்ரமம் சாலை | **மயிலாடுதுறை:** 147, பட்டமங்கலத் தெரு
**அருப்புக்கோட்டை:** 31, அகமுடையார் மகால் | **புதுக்கோட்டை:** வடக்கு ராஜா வீதி
**மதுரை:** 37A, பெரியார் பேருந்து நிலையம் | **மதுரை:** சர்வோதயா மெயின்ரோடு, மகபூப்பாளையம் | **குன்னூர்:** N.K.N வணிகவளாகம் பெட்போர்ட்
**செங்கற்பட்டு:** 1 டி., ஜி.எஸ்.டி சாலை | **விழுப்புரம்:** 26/1, பவானி தெரு
**திருநெல்வேலி:** 25A, ராஜேந்திரநகர் முதல் தெரு, | **விருதுநகர்:** 131, கச்சேரி சாலை
**கும்பகோணம்:** 352, பச்சையப்பன் தெரு | **வேலூர்:** S.P. Plaza 264, பேஸ் II, சத்துவாச்சாரி **நெய்வேலி:** பேருந்து நிலையம் அருகில், சிஐடியு அலுவலகம்
**தஞ்சாவூர்:** காந்திஜி வணிக வளாகம் காந்திஜி சாலை | **தேனி:** 12.பி. மீனாட்சி அம்மாள் சந்து, இடமால் தெரு | **கடலூர்:** பாரதி பஜார், பழைய அண்ணா மேம்பாலம்
**நாகர்கோவில்:** கேவ் தெரு, போத்தி பள்ளி ஜங்ஷன்
**கோவை:** 77, மசக்காளிபாளையம் ரோடு, பீளமேடு | **திருச்சி:** வெண்மணி இல்லம், கரூர் புறவழிச்சாலை | **திருவண்ணாமலை:** முத்தம்மாள் நகர், ITI opp. வேங்கிக்கால்

ரூ.170/-

அச்சு : மணி ஆப்செட், சென்னை - 5.

## புத்தகங்களுடன் புத்தாண்டு கொண்டாட்டம் 2008

உலகைக் உலுக்கிய குடந்தை பள்ளி தீ விபத்தும், அதில் 94 மாணவர்கள் கருகி உயிர் இழந்ததும் நமது கல்வி முறையின் அவலங்களையும், தோல்விகளையும் வெளிச்சம் போட்டுக் காண்பித்தது. இதற்கான காரணங்களை கடந்த இருபது ஆண்டுகளாக ஆட்சியாளர்கள் கல்வித்துறையில் அமல்படுத்தி வரும் தாராளமயமாக்கல் கொள்கையோடு இணைத்துப் பார்க்க வேண்டி உள்ளது.

நெஞ்சை உறையச் செய்த குடந்தை கொடூர நிகழ்வுகளுக்கு முன்பும் - பின்பும் இந்திய மாணவர் சங்கம் கல்வித்துறையில் மாற்றம் கோரி நடத்திய போராட்டங்கள் பல. அதிலும் சமச்சீர் கல்வி முறையை தமிழகத்தில் அமல்படுத்தக் கோரி நடைபெற்று வரும் இயக்கங்கள் முக்கியமானது.

விடுதலை போராட்ட வீரர்கள், சமூக சீர்திருத்தப் போராளிகள் மற்றும் ஜனநாயக அமைப்புகள் நடத்திய இயக்கங்களின் விளைவாக இன்று கல்வி பெறுவோரின் எண்ணிக்கை அதிகரித்துக் கொண்டே வருகிறது. இது நமக்கு உளப்பூர்வமான மகிழ்ச்சியை அளிக்கிறது. ஆனால் கல்வித்துறையின் ஜனநாயகமற்ற தன்மை, வசதியுள்ளோர்க்கு மட்டுமே தரமான கல்வி, சமூகத்தின் மீது அக்கறை வளர்க்காத கல்வி முறை மற்றும் சாதிய ஒடுக்குமுறைகள் போன்றவை இன்றைய சமூகம் எதிர் நோக்க வேண்டியப் பிரச்சனைகளாக உருவெடுத்துள்ளது,

இப்பிரச்சனைகளை எதிர்கொள்ளவும் மாற்றம் காணவும் நம்மில் பலர் விரும்புகின்றோம். ஆனால் அதை எப்படிச் செய்வது?

இதுகுறித்து சிந்தித்த சிந்தனையாளர்களின் கருத்துக்கள் என்ன? என்ற கேள்விகள் இயல்பாகவே நம்மிடம் எழும்புகின்றன.

இக்கேள்விகளுக்கு விடை தேடுவதற்கு உதவும் வகையிலும், மாற்றுக்கல்வி குறித்து ஒரு பன்முகப்பட்ட பார்வையையும்,

விவாதங்களையும் தமிழ் சமூகத்தில் உருவாக்கும் நோக்கோடு கல்வி குறித்து 25 புத்தகங்களை அன்னைத்தமிழில் பாரதி புத்தகாலயத் துடன் இணைந்து வெளியிடுகிறது இந்திய மாணவர் சங்கம்.

புதிய விடியலுக்கான பாதை புத்தகங்களிலிருந்தும், கல்வியிலிருந் தமே நிகழும் என்பதை வெளிப்படுத்தும் வண்ணமாக

"புத்தகங்களுடன் புத்தாண்டு கொண்டாட்டம் 2008" என்ற நிகழ்ச்சியில் புத்தகங்கள் வெளியிடப்பட்டுள்ளது.

குறுகிய காலத்தில் இப்புத்தகங்களை எழுதிய நூலாசிரியர்கள், மொழியாக்கம் மற்றும் தொகுப்பு பணியில் ஈடுபட்ட எழுத்தாளர்களுக்கு தமிழ் சமூகம் கடமைப்பட்டுள்ளது.

இந்நூல் வெகுவிரைவில் வெளிவருவதற்கு உதவிய தோழர் அப்பணசாமி, ஜீவசுந்தரி ஆகியோருக்கும், ஆசிரியர் அமைப்புகள் மற்றும் தொழிற்சங்க அமைப்புகளுக்கும் தோழமை கலந்த நன்றிகள்.

அன்புடன்
**ஜி.செல்வா**
மாநிலச் செயலாளர்
இந்திய மாணவர் சங்கம்

# ஜான் ஹோல்ட்

**ஜா**ன் ஹோல்ட் 1923இல் நியூயார்க் நகரில் பிறந்தார். இரண்டாம் உலகப் போரின்போது அவர் அமெரிக்கக் கடற்படையில் பணியாற்றினார். போருக்குப் பின்னர் உலக அரசு இயக்கத்தின் (World Government Movement) பல பகுதிகளில் அவர் பணியாற்றி, இறுதி யாக ஐக்கிய உலகக் கூட்டாட்சி என்ற அமைப்பின் (United World Federalists) நியூயார்க் கிளையின் நிர்வாக இயக்குனரானார். பின்னர் கொலராடா மற்றும் மாசாசுசெட்ஸ் ஆகிய நகரங்களில் உள்ள பல் வேறு பள்ளிகளில் ஆசிரியராகப் பணியாற்றியதுடன், பிற்காலத்தில் ஹார்வர்டு கல்வியியல் பட்டப்படிப்புப் பள்ளியிலும், பெர்க்லியில் உள்ள கலிஃபோர்னியா பல்கலையிலும் கௌரவப் பேராசிரியராகப் பணியாற்றினார். வீட்டுக் கல்வி இயக்கத்தின் (Home- Schooling Movement) முக்கிய ஆதரவாளராக தீவிர பிரச்சாரத்தில் ஈடு பட்டிருந்த அவர், இதனை வலியுறுத்தி பல்வேறு மாநிலங்களின் சட்டமன்றங்களில் உரை நிகழ்த்தியுள்ளார். வீட்டிலேயே தமது குழந்தைகளுக்குக் கற்றுத் தரும் பெற்றோர்களுக்காக 'பள்ளிகள் இன்றி வளர்தல்' (Growing without schooling) என்ற இதழ் ஒன்றையும் வெளியிட்டு வந்தார். மேலும் ஒரு வயலின் இசைக் கலைஞரான ஜான் ஹோல்ட் இசைத்துறையிலும் அர்ப்பணிப்பு உணர்வுடன் செயல்பட்டு வந்தார்.

'எவ்வாறு குழந்தைகள் தோற்கிறார்கள்?'(How children fails?), 'விடுதலையைத் தாண்டியும்.... (Freedom and beyond), 'குழந்தைப் பருவத்திலிருந்து தப்பித்தல் (Escape from childhood), 'வெற்றியைத் தராத பள்ளிகள்'(The underachieving school), 'இன்னும் காலம் கடந்துவிடவில்லை' (Never too late) உள்ளிட்ட பல நூல்களை ஹோல்டு எழுதியுள்ளார். மேலும், 'நியூயார்க் ரெவியூ ஆஃப் புக்ஸ்', 'புக் வீக்', லுக் அண்ட் பீஸ் நியூஸ்' போன்ற இதழ்களில் ஏராளமான கட்டுரைகளும், விமர்சனங்களும் எழுதியுள்ளார்.

1985இல் ஜான் ஹோல்ட் காலமானார்.

## முன்னுரை

'எவ்வாறு குழந்தைகள் தோற்கிறார்கள்?' (How children fails?) என்ற புத்தகம், தமது அறிவை மோசமாகப் பயன்படுத்தும் குழந்தைகள் குறித்து விளக்கியது. இப் புத்தகம், தமது மூளையைப் பயன்படுத்தி, உறுதியாகவும், திறமையாகவும் கற்கும் குழந்தைகள் குறித்து - சில சந்தர்ப்பங்களில் ஆங்காங்கே இத்தகைய பெரியவர்கள் குறித்தும் விவரிக்கிறது. விவரிக்கப்பட்டுள்ள குழந்தைகளில் சிலர் பள்ளிகளில் உள்ளனர்; பெரும்பாலானவர்கள் இன்னும் பெரியவர்களாக வளர்ந்து விடவில்லை. பொதுவாக, குழந்தைகள் பள்ளிக்குச் செல்லும் வயதை அடையும் வயதான மூன்று முதல் ஐந்து வயதுக்கு முந்தைய பருவத்தில்தான் அவர்களுடைய சிறந்த கற்றல் நிகழ்கிறது. இது ஏன் எப்படி என்பது குறித்து நிபுணர்கள் ஆளாளுக்கு ஒரு காரணம் கூறுகின்றனர். இருந்தபோதும், அனைவருமே இந்தப் பருவத்தில்தான் குழந்தைகளின் கற்றல் சிறப்பாக நிகழ்கிறது என்பதை யாரும் மறுக்கவில்லை. இது குறித்து நான் என்ன நினைக்கிறேன் என்றால், எந்த ஒரு நபரும் (அல்லது குழந்தையும்) தமக்கென ஒரு தனிச் சிறப்புமிக்க வழியில் தமது மூளையைப் பயன்படுத்தும்போது, பெரும்பாலான சந்தர்ப்பங்களில் அவை சிறப்பாகச் செயல்படுகின்றன என்பதுதான்; அதனையே இப்புத்தகத்தில் விரிவாக விளக்க முயன்றுள்ளேன். வளரும் குழந்தைகளை விட இந்த இளம் குழந்தைகளே சிறப்பாகக் கற்க முடியும். (இவர்கள் மேலும் வளரும்போது மேலும் சிறப்பாகச் செயல்பட முடியும்.) ஏனெனில் அவர்கள் தமது மூளையைத் தனிச் சிறப்பான முறையில் பயன்படுத்துகின்றனர்.

சுருக்கமாக, இப் பருவக் குழந்தைகள் தங்களது சூழ்நிலைகளுக்குப் பொருத்தமான கற்றல் முறையைக் கொண்டுள்ளனர். நாம் அவர்களை இதிலிருந்து வெளியே இழுக்கும் வரை (மோசமான பள்ளிகளில் சேர்க்கும் வரை - மொ-ர்.) அவர்கள் தமது மூளையை இயல்பாகவும், சிறப்பாகவும் பயன்படுத்துகின்றனர். ஆனால், குழந்தைகளுக்குச் சிந்திக்கக் கற்றுத் தரத்தான் அவர்களைப் பள்ளிக்கே அனுப்புகிறோம் என்றுதான் நாம் கூற விரும்புகிறோம். ஆனால், இதற்கு மாறாக நாம் எப்போதுமே என்ன செய்து கொண்டிருக்கிறோம் என்றால் மோசமாகச் சிந்திக்கவே குழந்தைகளுக்குக் கற்றுத்



தருகிறோம். இயல்பாகவும், வீரியத்துடனும் சிந்திக்கும் வழியைக் கைவிட்டு விட்டு, அவர்களுக்கு எந்த வகையிலும் சிறப்பாக இல்லாத, நமக்கே நம்பிக்கையில்லாத, நமக்கு நாமே அரிதாகப் பயன்படுத்திக் கொண்ட ஒரு முறை மூலம், குழந்தைகள் மோசமாகச் சிந்திக்கவே நாம் கற்றுத் தருகிறோம்.

இதைவிட மோசமாக, குறைந்தபட்சம் சொற்கள், குறியீடுகள் மற்றும் அரூப சிந்தனைகளை அடிப்படையாக் கொண்டுள்ள ஒரு பள்ளியிலாவதுதான் குழந்தைகள் சிறப்பாகக் கற்க முடியும் என்று அனைவரையும் ஏற்கச் செய்கிறோம். அவர்கள் தங்களைத் தாங்களே 'முட்டாள்'களாக்கிக் கொள்கிறார்கள். கடினமான ஒன்றை, சிக்கலான ஒன்றை, முற்றிலும் புதிய ஒன்றைப் புரிந்து கொள்ளவோ, கற்கவோ தகுதியற்றவர்களாக எண்ணிக் கொள்கின்றனர்.

இதன் விளைவுகள் என்ன? அவர்கள் எந்த முறையில் கல்வி கற்க நாம் அனுப்புகிறோமோ அந்த முறையில் சில குழந்தைகள் மட்டுமே சிறப்பாகச் செயல்பட முடிகிறது. பெரும்பாலானவர்கள் மனம் புண்படுத்தப்பட்டு, அச்சுறுத்தப்பட்டு, தைரியமிழக்கிறார்கள். அவர்கள் தமது மூளையைக் கற்பதற்குப் பயன்படுத்துவதற்குப் பதில், நாம் அவர்களிடம் என்ன சொல்கிறோமோ அதிலிருந்து - அவர்களைக் கற்கச் செய்வதிலிருந்து, விலகுவதிலேயே தமது மூளையை பயன்படுத்துகிறார்கள். குறுகிய காலத்திலே இச் செயல்திட்டங்கள் செயல்படத் தோன்றுகிறது. அங்கு அவர்கள் அதிகம் கற்க முடியாது என்றாலும் பெரும்பாலான குழந்தைகள் பள்ளியிலேயே கற்கும்படிதான் நிர்ப்பந்தம் செய்யப்படுகிறார்கள். ஆனால், நீண்டகால நோக்கில், இச் செயல்பாடுகள் சுய தோல்விகளாகவும், தங்களை ஒரு எல்லைக்குள் நிறுத்திக் கொள்வதாகவும் முடிவதுடன், அவர்களது புத்திக்கூர்மையையும், பண்புகளையும் இது அழிக்கிறது. இத்தகைய கல்வித் திட்டங்களைப் பயன்படுத்தும் குழந்தைகள் அவர்கள் எம்மாதிரியெல்லாம் தம்மை வளர்த்துக் கொள்ள முடியுமோ அவற்றிலிருந்து தடுக்கப்படுகிறார்கள்; அதாவது அவர்களது இயல்பான வளர்ச்சி தடை செய்யப்படுகிறது. பள்ளிகளின் உண்மையான தோல்வி இதுதான்; இதிலிருந்து குழந்தைகள் தப்பிப்பது கடினம்.

எத்தகைய சூழ்நிலைகள், வழிகள் மற்றும் கொள்கைமுறைகளில் குழந்தைகள் சிறப்பாகக் கற்க முடியுமோ அவற்றை நாம் சிறப்பாகப் புரிந்து கொள்ளும்போதும், பள்ளிகளில் அவற்றுக்கு ஓர் இடம் ஏற்படுத்தித் தரும்போதும், அங்கு குழந்தைகள் இயல்பாகக் கற்று, சிந்திக்கும் முறையை மேம்படுத்துவதன் மூலமும் மட்டுமே மேற்சொன்ன தோல்வியை நாம் தடுக்க முடியும். அப்போதுதான் பள்ளி

என்பது வெறும் என்ணிக்கை அல்லது தகவல் அறிவியல் சார்ந்ததாக மட்டுமல்லாமல் ஆர்வம், தைரியம், நம்பிக்கை, சுதந்திர உணர்வு, திறமைகள், எழுச்சி, சகிப்புத்தன்மை மற்றும் புரிந்து கொள்ளுதல் ஆகிய அனைத்து ஆற்றல்களிலும் அனைத்துக் குழந்தைகளும் சமமாக வளர்வதற்கான இடமாக அது அமையும். ஆனால், இதனைச் சாதிப்பதற்கான வழியை நாம் கண்டடைவதற்கு நீண்ட காலமாகும். ஐம்பது, நூறு ஆண்டுகள் கூட ஆகலாம். பள்ளிகள், கற்பித்தல், கற்றல் ஆகியவற்றைப் பற்றி தற்போது வரை நாம் அறிந்து வைத்துள்ள தகவல்கள் போதுமானவையுமில்லை; சரியானவையும் இல்லை. முதலில் குழந்தைகளுக்கு நாம் இழைத்து வரும் சில கொடுமைகளை விலக்கிக் கொள்ளவேண்டும். அப்போதுதான் அவர்களைச் சிறப்பாகப் புரிந்து கெண்டு நாம் பெருமளவு முன்னேற முடியும்.

இந்தப் புத்தகம் முழுவதிலும் நான் கூறியுள்ளது அனைத்தையும் இரண்டே சொற்களில் சுருக்கிக் கூறி விடலாம் - 'குழந்தைகளை நம்புங்கள்'. எளிமையை விட மேலானது எதுவுமில்லை - அல்லது அதிகக் கடினம் எதுவுமில்லை. ஏனெனில் குழந்தைகளை நாம் நம்ப வேண்டுமானால் முதலில் நம்மை நாமே நம்ப வேண்டும் நாம் குழந்தைகளாக இருந்த நாட்களை நினைவில் கொள்ளுங்கள். அப்போது நம்மில் பெரும்பாலானவர்களுக்குக் கற்றுத் தரப்பட்டது என்னவென்றால் நாம் (குழந்தைகள்) நம்பிக்கைக்குரியவர்கள் இல்லை என்பதுதான். நாம் அன்று எவ்வாறு நடத்தப்பட்டோமோ அவ்வாறே இப்போது நமது குழந்தைகளை நாம் நடத்திக் கொண்டிருக்கிறோம். இதற்கு 'இதுதான் யதார்த்தம்' என்றோ அல்லது, 'இவ்வாறு நாம் செய்தால்தான் அவர்களால் வெற்றி பெற முடியும்' என்றோ மிகக் குரூரமான முறையில் சமாதானம் கூறிக் கொள்கிறோம்.

அச்சம், அவநம்பிக்கை என்று நீண்டகாலமாக நிலைத்து வரும் இச் சுழற்சியை உடைப்பதன் மூலமும், நம்மை நாமே நம்பவில்லை என்றாலும் குழந்தைகள் மீது நம்பிக்கை வைப்பதன் மூலம் இதனைச் சாதிக்க வேண்டும். இதைச் சாதிப்பதற்கு மிகப் பெரிய நம்பிக்கை வேண்டும். - ஆனால், இதனை நாம் சாதித்து விட்டால் அபூர்வமான புதையலே நமக்காகக் காத்திருக்கிறது.

நான் இந்தப் புத்தகத்தை எழுதியதிலிருந்து ஒரு சில விதி விலக்குகள் நீங்கலாக அனைத்துப் பள்ளிகளுமே தவறான திசையில் வேகமாகவும், உறுதியாகவும் முன்னேறிக் கொண்டுதான் உள்ளன. பள்ளிகள் அனைத்துமே அவற்றின் ஒட்டுமொத்த உருவத்தை விட அதிகமாக அச்சுறுத்துவதாகவும், அபாயகரமானதாகவும், ஆளுமை அற்றதாகவும் உள்ளன. அவை கற்றுத் தர முயல்பவை



அனைத்தும் இதை விட அதிகச் சிதறல்களாக இருக்கின்றன; பேராசிரியர் சேய்மோர் பாபர்ட் தமது 'மனப்புயல்கள்' என்ற புத்தகத்தில் அழைப்பது போல 'நொறுங்கிப் போனவைகளாக' உள்ளன. அதாவது, இவை எந்தவிதமான அர்த்தமும் இல்லாதவையாக உள்ளன. ஆசிரியர்கள் என்ன கற்பிக்கிறார்கள்? எவ்வாறு கற்பிக்கிறார்கள்? எவ்வாறு பரீட்சிக்கிறார்கள் என்பதைத் தவிர வேறு எதையும் அவர்களால் கூற முடியாது. கல்வியும் கற்பித்தலும் தொழிற்சாலைத் திட்டம் போல மேல்மட்டத்தில் திட்டமிட்டு, வடிவமைக்கப்பட்டு அவற்றை மென்மையான ஆசிரியர்கள் மீதும், அவர்களின் மாணவர்கள் மீதும் திணிப்பதுதான் கல்வி முறை என்ற அசைக்க முடியாத நம்பிக்கையில் பள்ளிகள் இருக்கின்றன.

கல்வித்துறைக்கு இப்போதைவிட இன்னமும் குறைவான முக்கியத்துவம் அளிக்கப்பட்ட அக்கால கட்டத்தைய சித்திரங்களை நான் எண்ணிப் பார்க்கிறேன். அறுபதுகளின் பிற்பகுதி அது. அப்போதுதான் மாபெரும் கல்விப் புரட்சி என்று கூறப்பட்ட புரட்சி நடந்து கொண்டிருந்தது. (உண்மையில் அப்படி எதுவும் நடக்கவேயில்லை.) கல்வியின் எதிர்காலம் குறித்த உயர்மட்ட மாநாடு ஒன்று பல நாட்கள் நடந்து முடிந்த பின்னர், அதில் கலந்து கொண்ட குறிப்பிடத்தக்க கல்வியாளர் ஒருவர் என்னிடம் கூறினார்: "மாற்றுப் பள்ளிகள் குறித்தோ அல்லது திறந்தவெளி வகுப்பறைகள் குறித்தோ அல்லது இது போன்ற விஷயங்கள் குறித்தோ மக்களுக்குத் துளி அளவு கூட அக்கறை இல்லை. இதற்கு மாறாகக் கல்வி பற்றி அவர்கள் உண்மையிலேயே என்ன நினைக்கிறார்கள் என்பது உங்களுக்குத் தெரியுமா? பழக்கவழக்க மாற்றங்கள் மற்றும் பழக்கவழக்க இலக்குகள். இவைதான் மக்களின் கல்வி குறித்த சிந்தனையாக இருக்கிறது." இதுதான் இன்று நிருக்கப்பட்டிருக்கிறது. சிதறலான கற்றல் என்பதுதான் தற்போது நடைமுறையாகி உள்ளது. வாரத் தேர்வு என்பது தினசரித் தேர்வு, ஒவ்வொரு மணி நேரத்துக்கும் தேர்வு அல்லது ஒவ்வொரு 15 நிமிடத்துக்கும் ஒரு தேர்வு என்று மாறியுள்ளது.

தற்போது ஏழு, எட்டு ஆண்டுகளாக அடிப்படைக்குத் திரும்புதல் என்ற சகாப்தம் நடைமுறையில் உள்ளது. இதனாலும் நல்ல முடிவுகள் எதையும் அடைய முடியவில்லை. ஆனால், நேற்று முன் தினம்தான் இது கண்டுபிடிக்கப்பட்டது போல, "நாங்கள் உண்மையிலேயே அடிப்படைகளுக்குத் திரும்பிக் கொண்டிருக்கிறோம்" என பள்ளிகள் கூறிக் கொள்வதற்கு மட்டுமே இது பயன்படுகிறது.

எப்படியிருந்தாலும், நான் மேலே குறிப்பிட்டுள்ள முறையில், பள்ளிகளில் குழந்தைகள் சமமாக வளர்வதற்கான இடம் இல்லவே

> இல்லை என்றே எனக்கு எண்ணத் தோன்றுகிறது. சில பள்ளிகள் விதிவிலக்காக இருக்கின்றன; அவை குறிப்பிட்ட வகையான பள்ளிகள்; நடனப்பள்ளி அல்லது கணிப்பொறிப் பள்ளி போன்ற சிலவற்றை மட்டுமே இவ்வாறு குறிப்பிட முடியும். பெரும்பகுதி நேரமும் கற்றல் மட்டுமே நிகழக்கூடிய பள்ளிகள் உலகில் எங்காவது இயங்குகிறதா என்பதே எனக்கு சந்தேகமாக இருக்கிறது.......

இப்புத்தகம் சரியான கற்றல் குறித்த ஒரு வியாக்கியானத்தைத் தருவதையோ அல்லது அது குறித்த ஒரு கோட்பாட்டை விளக்குவதையோ விட சரியான கற்றல் குறித்த ஒரு வர்ணனைக்கே அதிக முக்கியத்துவம் தருகிறது. அதாவது திறமையான கற்றல் குறித்தவொரு வரைபடத்தை அளிப்பது குறித்தே அதிக கவலை கொள்கிறது. சிந்தனை (சிந்தித்தல்) மற்றும் கல்வி (கற்றல்) குறித்து நாம் எண்ணும்போது, பெரும்பாலானவர்கள் மூளையின் மின் ஆற்றல் குறித்தும் அதன் வேதியியல் தன்மைகள் குறித்தும்தான் சிந்திக்கிறார்கள். இத்தகைய ஆராய்ச்சிகள் ஆர்வமூட்டுவதாகவும், மிகவும் பயனுள்ளதாகவும் இருந்தபோதும் இப்புத்தகத்தின் நோக்கங்களைப் பொறுத்தவரை இவற்றுக்கு எந்தவிதமான பங்குமில்லை. பள்ளிகள் சிறப்பாகச் செயல்படச் செய்வதைப் பொறுத்தவரை, மூளை என்பது ஒரு உடலுறுப்பு என்பதைத் தவிர, நாம் அதைப் பற்றித் தெரிந்து கொள்ள வேண்டியது வேறு எதுவுமில்லை. ஒவ்வொரு அனுபவமும் மூளையில் பதிவு செய்யப்படுகின்றது; சிக்கலான அணுப் பொருட்கள் (molecules) வடிவத்தில், ஒரு கோப்பில் ஆவணங்கள் கோர்க்கப்படுவது போல மூளையில் அனுபவங்கள் பதிவாகின்றன என்பதை மக்கள் அறிந்து கொள்வது சுவாரசியமானதுதான். ஆனால், கற்பிப்போரும், கற்போரும் தெரிந்து கொள்ள வேண்டிய முக்கியமான விஷயம் என்னவென்றால் முதலில், மகிழ்ச்சிகரமான, ஆற்றல் மிக்க, ஊக்கமளிக்கும் கற்றல் அனுபவங்கள் எப்போதும் நாம் எளிதாக ஞாபகப்படுத்தக் கூடிய விதத்தில் உள்ளது என்பதும், இரண்டாவதாக, கட்டுப்பாடு இல்லாதபோது நினைவாற்றல் சிறப்பாகச் செயல்படுகிறது என்பதும், மாட்டை அடித்து விரட்டுவது போல அடித்து விரட்டத் தேவையில்லை என்பதும் ஆகும். வுல்ஃப்காங் கோஹ்லரின் கோட்பாட்டைப் படிப்பதற்கு மிகவும் சுவாரசியமாக இருக்கிறது. தற்போது பலரும் இதைப் பின்பற்றுகிறார்கள். அதாவது, ஒரு கருத்தை நாம் உள்வாங்கும்போதும், சிந்திக்கும் போதும், உணரும்போதும் மூளையில் மின்புலங்கள் அமைக்கப்படுகிறது என்பது அந்தக் கோட்பாடாகும். இக்கோட்பாடு, பதற்றத்திலும், அச்சுறுத்தலிலும் நாம் இருக்கும்போது, நமது உள்வாங்கும் திறனும், சிந்திக்கும் திறனும் மோசமாக இருக்கிறது என்ற உண்மை நிலைக்கு வலுச் சேர்ப்பதாகவே உள்ளது. அதனாலென்ன! உண்மையை உண்மை என்று



அறிவதற்கு நமக்கு எந்த விளக்கமும் தேவையில்லை. மேலும், இதிலிருந்து நாம் கற்றுக் கொள்ள வேண்டிய ஒரே விஷயம், குழந்தைகளை நாம் அச்சுறுத்தும்போது அவர்களது கற்றலைக் குழி தோண்டிப் புதைத்து விடுகிறோம் என்பதை மட்டும் நாம் கற்றுக் கொள்ள வேண்டும்.

இப்புத்தகம் குழந்தைகள் உளவியல் பற்றி எதுவும் பேசவில்லை; அதைவிட குழந்தைகள் பற்றி மட்டுமே அதிகமாகக் கவலைப்படுகிறது. குழந்தைகள் மிகவும் ஆர்வமானவர்கள்; அவர்கள் மிகவும் கவனிக்கத் தக்கவர்கள் என்ற உணர்வினை இப்புத்தகத்தை வாசிப்பவர்கள் பெறுவார்கள் அல்லது இப்புத்தகத்தைத் திறக்கும்போது, அவர்கள் தங்களுக்கு முன்பிருந்ததை விட - அதிக உணர்தலைப் பெறுவார்கள் என நான் உறுதியாக நம்புகிறேன். இதே போல, முன்பு குழந்தைகளைப் பார்த்ததை விட மிக அதிக அன்புடன் - இந்தப் புத்தகத்தை வாசித்த பின்னர் குழந்தைகளைப் பார்ப்பார்கள்; இதன் மூலம் அவர்கள் சிந்தனைகளுக்குப் புதிய தீனி கிடைக்கும் என்றும் உறுதியாக நம்புகிறேன். இதுவரை அவர்களுக்கு உள்ள புரிதலை விட கூடுதலாக அவர்களின் கண்ணோட்டத்தைக் கூர்மைப்படுத்தவும், ஆர்வத்தைக் கிளறவும் நான் விரும்புகிறேன்; அவர்களுக்கு என புதிதாக எதையும் தர முயற்சிக்காமல், அவர்களது பழைய வறட்டுத்தனமான செய்கைகள் மீது கேள்வி எழுப்பச் செய்வதையே விரும்புகிறேன்.

> இப்புத்தகத்தை வாசித்த என் நண்பர் வாசிப்புக்குப் பிறகு கூறினார்: "எனக்கு எப்போதுமே குட்டிக் குழந்தைகள் மீது அதிகப் பாசம் உண்டு. ஆனால், குழந்தைகள் இவ்வளவு தூரம் ஆர்வத்துக்கு உரியவர்கள் என்பது இதுவரை எனக்குத் தெரியாது."

> இந்தப் புத்தகம் எழுதத் தொடங்குவதற்கு முன்பு இருந்ததை விட, இது எனக்கு மிகவும் அதிக ஆர்வத்தை ஏற்படுத்தியது. மழலைகளையும் குழந்தைகளையும் பார்த்துக் கொண்டிருப்பதால், அவர்களைச் சுற்றியுள்ள உலகத்தை அளவிடுவதும் புரிந்து கொள்வதும் சாத்தியமாயிருப்பதால், உலகிலேயே மிகவும் ஆர்வமான நடவடிக்கைகளில் ஒன்றாக இது எனக்கு இருக்கிறது. அக்குழந்தைகளைப் பல இடங்களில், பல நேரங்களில் நான் பார்த்திருக்கிறேன்; ஒரு சாதாரண மகிழ்ச்சி என்பதற்காக மட்டுமல்லாமல்; வயது வந்தோர் பேசுவது, செயல்படுவதை விட இக்குழந்தைகள் பேசுவதும், அவர்களது நடவடிக்கைகளும் எனது சிந்தனைக்குப் பெரும் தீனியாகவும் இருக்கிறது. அவர்கள் மீது ஆர்வம் கொள்ளாமல் இருப்பதும், அவர்களோடு மகிழ்ச்சியாக இருக்க மறுப்பதும் நிச்சயமாக ஒரு குற்றமல்ல. ஆனால், கால்களையோ, பார்வையையோ, செவித் திறனையோ இழந்து ஊனமாக இருப்பது போல் இது துரதிர்ஷ்டவசமானதும் பெரும் இழப்புமாகும்.

மனித மனம் என்பது எப்படிப் பார்த்தாலும் ஒரு புதிர்தான். அதன் பெரும்பகுதி அப்படித்தான் இருக்கிறது. சிந்தனை வளம் கொண்ட, நேர்மை உள்ளமும், ஆத்ம சோதனையும் கொண்ட ஒரு மனிதராக இருந்தாலும் கூட அவர் தன்மனதில் ஓடிக் கொண்டிருக்கும் ஒரு சிறிய விஷயத்தை அறிவதற்குக் கூட பல ஆண்டுகளாகி விடுகிறது. இவருக்கே இப்படி என்றால் மற்றவர்கள் மனதில் என்ன ஓடுகிறது என்பதைக் கண்டுபிடிப்பது எப்படி? ஆனால், பலரும் என்ன பேசிக் கொள்கிறார்கள் என்றால், ஒருவர் மனதில் உள்ளதை ஒரு பையில் உள்ள பொருள்களைப் பையைத் திறந்து பார்ப்பது போல மிகவும் துல்லியமாகக் கூறி விட முடியும் என்கிறார்கள். மற்றவர்கள் மனதில் என்ன இருக்கிறது? அவர்கள் என்ன நினைக்கிறார்கள் என்பதை அறிய யாரும் முயற்சி செய்யக்கூடாது என்று நான் கூறவில்லை. ஆனால், நாம் அறிந்து கொண்டது என்ன என்பது பற்றி நமக்கே துல்லியமான புரிதல் கிடையாது; ஒரு பொதுப் படையான, மிதமான புரிந்து கொள்ளல்தான் உள்ளது என்பதை உணர்வதற்காக இதைக் கூறுகிறேன்.

ஒரு ரயிலில் சந்தித்துக் கொண்ட இரு மனிதர்கள் பற்றிய பழைய கதை ஒன்று உள்ளது. வயல்வெளியில் மேய்ந்து கொண்டிருந்த செம்மறியாடுகள் மீது பார்வையைச் செலுத்திய ஒரு பயணி, "இவற்றின் ரோமம் இப்போதுதான் மழிக்கப்பட்டுள்ளது" என்றார். உடனே மற்றொரு பயணி, அவ்விடத்தில் சிறிது பார்வையைச் செலுத்தி விட்டு, "அவை இந்தப் பகுதியைச் சேர்ந்தவையாக இருக்க வேண்டும்" என்றார். மனதின் செயல்பாடுகள் குறித்து நாம் என்ன நினைக்கிறோமோ அவற்றை அப்படியே கூற வேண்டும் என்பதே இக்கதையின் தாத்பர்யம். இதே உணர்வோடுதான் நான் இப்புத்தகத்தை எழுதியுள்ளேன். வாசகர்களும் இதே உணர்வோடு வாசிப்பார்கள் என்றும் நான் நம்புகிறேன்.

**- ஜான் ஹோல்ட்**

# 1
# குழந்தைகள் குறித்து கற்றல்

அறுபதுகளின் தொடக்கத்திலேயே, 'எவ்வாறு குழந்தைகள் கற்கிறார்கள்?' என்ற புத்தகத்தின் பெரும்பாலான பகுதிகளை எழுதி விட்டேன். அப்போது, சில உளவியலாளர்கள் மிகச் சிறிய குழந்தைகளின் கற்றல் குறித்து நெருங்கிய அக்கறை கொண்டிருந்த காலம். அப்போது ஒரு ஆய்வுத் துறையாக இது அவ்வளவு முக்கியமானதாகவோ, பரவலாக அறியப்பட்டதாகவோ இல்லை, அல்லது சில இடங்களில் இதற்கு எந்த மதிப்பளிக்கப்படவும் இல்லை; இந்த நிலையில் ஒரு முக்கியப் பல்கலைக்கழகத்தில் இருந்த எனது நண்பர் ஒருவர் அவரது ஆய்வு வழிகாட்டி அதிருப்தி தெரிவித்ததையும் பொருட்படுத்தாமல் ழான் பியாசெட் (ழான் பியாசெட் என்பவர் குழந்தைகள் உளவியல் தொடர்பான ஆய்வுகளைத் தொடங்கியவர். குழந்தைகள் உளவியல் ஆய்வு என்பதைக் குறிப்பிடவே ஹோல்ட் இப்பெயரைப் பயன் படுத்தியுள்ளார் மொ-ர்.) பணி குறித்த பட்ட ஆய்வு மேற்கொள்ள ஏன் இவ்வளவு தெளிவான ஆர்வத்துடன் இருந்தார் என்பது தெரியவில்லை. பியாசெட் தன்னளவில் கூட, தனது சொந்தக் குழந்தைகள் தவிர, நான்கு அல்லது ஐந்து வயதுக்கு மேற்பட்ட குழந்தைகளுடன்தான் தனது பெரும்பாலான பணிகளை மேற் கொண்டார். மழலைகள் இன்னமும் தமக்கான நேரம் வரவில்லை என்றுதான் காத்துக் கொண்டிருக்க வேண்டியிருந்தது.

இப்போதும் எல்லாமும் மாறியிருக்கிறது. மிக இளம் குழந்தைகள் பற்றிய ஆய்வுகள், அவர்களது உலகப்பார்வை, அவர்களது ஆற்றல், சக்தி, அவர்களது கற்றல் எல்லாமும் இப்போது உளவியலின் முக்கியத் துறைகளாகி விட்டன. குழந்தைகள் பற்றி, உலகத்தை அவர்கள் எப்படிப் பார்க்கிறார்கள், வாழ்கிறார்கள், வளர்கிறார்கள், அவற்றினுள் எவ்வாறு கற்கிறார்கள் என்பன பற்றியெல்லாம் இன்னும், இன்னும் அதிகமாகத் தெரிந்து கொள்ள வேண்டியுள்ளது என்பதை ஒவ்வொருவரும் ஏற்றுக் கொள்கிறார் கள். இதனை. எவ்வாறு செய்வது என்பதுதான் கேள்வியாகும்.

இதனைச் செயலாற்றுவதற்குச் சரியான வழி என்பது மூளை தொடர்பான நேரடியான ஆராய்ச்சியில் இறங்குவதுதான் என்று பலரும் நினைக்கிறார்கள். இந்தப் புத்தகத்துக்கான முன்னுரையை

நான் எழுதியபோது இதுபோன்ற சில நடவடிக்கைகள் நடந்து கொண்டிருந்தன; அதை விட இப்போது இன்னும் அதிகமாக நடந்து கொண்டுள்ளன. இதுவரை, பள்ளிகளில் இவற்றால் எந்த மாற்றமும் நடைபெறவில்லை. இப்போது இந்த வகையில் (குழந்தைகள் கற்றல் தொடர்பாக) மிகவும் பிரபலமாக இருக்கும் ஒரு கோட்பாடு என்னவென்றால் வலது மூளை இடது மூளை பற்றிய கோட்பாடுதான்; மூளையின் ஒவ்வொரு பகுதிக்கும் சில பணிகள் பிரிக்கப்பட்டுள்ளன. மூளையின் இடது பகுதி சில பணிகளையும், அதே போல மூளையின் வலது பகுதி சில பணிகளையும் செய்வதற்கு மட்டும் பயன்படுத்துகின்றன என்பதுதான் அது; பள்ளிகளை மாற்ற விரும்பும் மக்கள் இதனை ஒரு வாதமாகப் பயன்படுத்துகிறார்கள். இதனால் இதுவரை அவர்கள் எந்தப் பலனையும் அடையவில்லை. கலையில் ஆர்வமும் நம்பிக்கையும் கொண்ட மக்கள், இதுவரை பள்ளிகளிலேயே அதிகக் காலத்தைச் செலவிட்டு வந்தவர்கள் இப்போது குழந்தை மூளையின் வலது பக்கத்தைச் சரி செய்தால் போதும் என்று கூறுகிறார்கள். ஆனால் பள்ளிகளுக்கு வெளியேதான் கலை வளர முடியும் என்பதை விரும்பும் மக்கள் இந்த வலது மூளை வாதத்தில் ஆர்வம் காட்டுவதில்லை. இப்போதும் வெளியில் பயில்வதையே அவர்கள் விரும்புகிறார்கள். மூளையின் செயல்பாடுகள் குறித்த இக் கோட்பாட்டாலோ அல்லது வேறு புதிய கோட்பாடு களாலோ பள்ளிகளில் எந்தவிதமான மாற்றமும் சமீபத்தில் ஏற்படப் போவதில்லை.

முக்கியமாக, இப்புதிய கோட்பாடுகளோடு நாம் இணைய முடியாமல், அவை மிக வேகமாக மாறிக் கொண்டும் உள்ளன. சமீபத்திய 'ஆம்னி' (Omni) இதழில் 'மூளைப்புயல்' பற்றிய கட்டுரை வந்துள்ளது. அதில், 'வலது - இடது மூளைக் கோட்பாடு நிரூபிக்கப்படவில்லை என்றும் மூளையின் குறிப்பிட்ட விதமான செயல்பாடுகள் மூளையில் குறிப்பிட்ட பகுதியில்தான் நடைபெறுகின்றன என்பதைக் குறிப்பிட்டுக் கூற முடியாது என்றும் கூறப்பட்டுள்ளது. அக்கட்டுரையின் ஒரு பகுதி வருமாறு:

"சான்பிரான்சிஸ்கோவில் உள்ள கலிஃபோர்னிய பல்கலைக் கழக மருத்துவப் பள்ளியில் செயல்படும் 'லாங்லே போர்ட்டர் நரம்பு மண்டல உளவியல் கல்வி நிறுவனத்தின் ஈ ஈ ஜி சிஸ்டம்ஸ் லேப் இயக்குநர் ஆலன் கேவின்ஸ் கூறுகிறார்: " நாங்கள் இப்போது மேற்கொண்டுள்ள முயற்சி என்ன வென்றால் மூளையின் செயல்கள் குறித்து முன் எப்போதும் அறிந்திருக்க முடியாத ஆற்றலைக் கண்டுபிடிக்கும் வகையில், அவற்றின் செயல்பாட்டு மின்னியல் நடவடிக்கைகளைச் சித்திரப்படுத்தும் புதிய முறையை உருவாக்கும் முயற்சியை மேற்கொண்டு வருகிறோம்". மூளையின் செயல்பாட்டு, மின் ஆற்றலை அறிய மிகவும் மேம்படுத்தப்பட்ட கணினி மயக் குறியீட்டு செயல்முறைகளைக் கையாள்வதை அனுமதிக்கும் 64 - சானல்கள் கொண்ட ஈ.ஈ.ஜி தலைப்பதிவு கவசத்தை உருவாக்குவதில் ஈ.ஈ.ஜி சோதனைச்சாலை நிபுணர்கள் தற்போது ஈடுபட்டு வருகிறார்கள்..... இவ்வாறான நீண்டகால ஆய்வின் விளைவாக மூளையின் கதவுகள் நிச்சயமாகத் திறக்கப்பட்டு, மனிதன் தனது சொந்த 'மூளையினுள்' என்ன இருக்கிறது என்பதை முதல் முறையாகக் கண்கூடாகக் காணப் போகிறான்.



ஆனால் அந்த ஈ.ஈ.ஜி சிஸ்டம்ஸ் சோதனைச் சாலையில் சில நாட்களைக் கழித்த நான், அங்கு புதிய ஆராய்ச்சி 'மிகுந்த அறிவியலோடு' (அழுத்தம் தரப்பட்டுள்ளது) இருந்ததாக உணர்ந்தேன்.... நுட்பமானதும் சிக்கலானதுமான சோதனைகளில் ஈடுபட்டிருந்தனர்; அவற்றை நம்மால் புரிந்து கொள்ளவே இயலாது; அது, பண்டைக்கால சுமேரியர்களின் புதிய வாய்பாடுகளைப் போல சிக்கலானதாக இருந்தது.

ஆனால், அறிவியலின் பழைய கருத்தான, உலகினை மேலும் மேலும் புரிந்து கொள்ள உதவுவது என்ற அந்தக் கருத்துக்கு என்ன நேர்ந்து விட்டது? மீண்டும் சோதனைச்சாலையில்:

கவனமாக வடிவமைக்கப்பட்ட அவர்களது சோதனை விதிகள் மற்றும் கணிதவியல் மாதிரியான அங்கீகாரப் பகுப்பாய்வு முறை மூலம், மூளையின் பல பாகங்களில் ஈடுபட்டுள்ள மின் ஆற்றல் வகைகளில் ஏற்பட்டு வரும் துரித மாற்றங்கள் மற்றும் பரஸ்பர உறவுகள் குறித்த வரைபடத்தை அவர்கள் உருவாக்குகிறார்கள். இவற்றிலிருந்து அவர்கள் கூற வருவது என்னவென்றால், பல பத்தாண்டுகளாக மூளையின் செயல்பாடு குறித்துக் கூறப்படுவது போல மூளையில் குறிப்பிட்ட பகுதிகளில் மட்டும் அல்லாது மூளையின் பல பாகங்களிலும் தகவல்கள் பதிவு பெறும் செயல்முறைகளே நடைபெறுகின்றன என்பதுதான். இதைவிட, மிகவும் சாதாரணமான தகவல் பதிவில் கூட மூளையின் பல பகுதிகளும் ஈடுபடுகின்றன என்பதும் கண்டறியப்பட்டுள்ளது.

23 நிபுணர்கள் ஈடுபட்டுள்ள இந்த ஆய்வில், மூளையின் இடதுபக்கம் அல்லது வலது பக்கம் ஆகிய இரு பகுதிகளுமே மிகவும் இணைந்து செயல்படுவதையே காண முடிகின்றது.... என்ற முடிவினையே சோதனைச்சாலையின் தொடக்கக் கட்ட அறிக்கை உறுதி செய்கிறது. ஆனால், பங்கேற்பாளர்கள்

எழுதியுள்ள பத்திகளிலோ அல்லது அவர்கள் சாதாரணமாக எழுதியவற்றிலோ கணிதவியல் முறை அங்கீகரிப்பு மூலம் மேலும் நெருக்கமாக உற்று நோக்கும்போது, சோதனைகள் இடையிலான மின்னாற்றல் செயல்பாட்டில் குறிப்பிடத்தக்க வேறுபாடு எதனையும் அவர்கள் காண முடியவில்லை;

எனவே, அவர்கள் மீண்டும் 32 க்கும் அதிகமான பங்கேற்பாளர்களை இணைத்துக் கொள்ள வேண்டியிருந்தது. ... ஈ.ஈ.ஜி 'ஸ்பெக்ட்ரா'வின் பணிகள் இடையே அரைக்கோள வேறுபாடுகள் முழுவதும் காணாமல் போனதை ஆராய்ச்சியாளர்கள் கண்டனர். மாறாக, இரு அரைக்கோளப் பிரிவுகளின் பல பகுதிகளில் சீரான செயல்முறைகளையே அவர்கள் காண முடிந்தது. "பணிகளின் பல்வேறு வகைகள் ஒரு சில குறிப்பிட்ட பகுதிகளிலேயே செயல்படுத்தப்படவில்லை. ஆனால், அதேசமயம் மூளையின் விரிந்து பரந்த பகுதிகளில் பலவும் இதில் ஈடுபட்டுள்ளன. எனவே, குறிப்பிட்ட செயல்பாடுகளுக்கு மூளையின் குறிப்பிட்ட பகுதிதான் காரணம் என்பது சரியல்ல. உதாரணமாக, கணக்கிடுவதற்கான குறிப்பிட்ட பகுதி சேதம் அடைந்ததால்தான் கணக்கிடுவது இயலாததாகி விட்டது என்று கூறுவது சரியல்ல. அதைவிட, சேதமடைந்த பகுதியும் கணக்கிடுவதற்கு முக்கியமான பகுதி என்றுதான் நீங்கள் அனைவரும் கூற வேண்டும் என்பதையே இது உணர்த்துகிறது" என்று கேவின் கூறுகிறார்.

இந்த வகையான ஆய்வுகளின் மதிப்பீடுகளில் நான் சந்தேகம் கொள்வதாக இருந்தால், அது நிச்சயமாக அதன் கண்டுபிடிப்புகளை நான் ஏற்காததால் அல்ல. நான் அவர்களது கண்டுபிடிப்புகளை ஏற்கிறேன். அவர்களது முதல்கட்ட கண்டுபிடிப்புகள் உறுதிப் படுத்தப்படுவதைக் காண ஆவலாக இருக்கிறேன். முன்னதாகக் கூறப்பட்டு வந்த வலது - இடது மூளை கோட்பாடு பார்ப்பதற்கு மிக எளிமையானதாகக் காணப்பட்டாலும், நானும் மூளையைப் பயன்படுத்துபவன் என்ற அனுபவத்தில் எந்த வகையிலும் அது எளிமையான ஒன்றாகத் தெரியவில்லை. நாம் மூளையைப் பல வகைகளில் பயன்படுத்திக் கொண்டிருக்கிறோம் என்பதில் எந்தச் சந்தேகமும் இல்லை. சில நேரங்களில் மிகவும் பிரக்ஞை பூர்வமாகவும், சில நேரங்களில் நேரடியாகவும், ஒரு சில நேரங்களில் சீரான விஷயத்திலும், ஒரு சில நேரங்களில் பகுத்தாய்வதற்கும், சொல் வழியிலும் சிந்திக்கிறோம். உதாரணமாக, கார் ஓடாதபோது அதன் காரணம் இன்னதென்று அறிய நமது மூளையைப் பயன்படுத்தும்போது மேற்கண்ட வழியாகச் சிந்திக்கிறோம். மாறாக, இதர சமயங்களில் (சில சமயங்களில் மேற்கூறிய அதே சந்தர்ப்பங்களில் கூட) நாம் அதிகத் தீவிரத்துடன், தாறுமாறாக, பிடிவாதமாக சிந்தனையில் ஈடுபடுகிறோம். 'ஒலி'யை மட்டும் கேட்டுப் பொருள்களைப் 'பார்க்கிறோம்'. பொருள்களைப் பற்றிய சொல் வர்ணனைகள் அல்லது கணித விளக்கங்களை விட நமது மூளையில் ஏற்கனவே பதிந்துள்ள வகை மாதிரிகளாலேயே நேரடியாக அறிகிறோம். நாம், நமது மூளையை சுதந்திரமாக அலையவிட்டு, அவை கூறுவதைக் கேட்க நாமும் முன்முடிவுகள் இன்றி இருக்க வேண்டும்.



இது நாள் வரை, மூளைக் கோட்பாட்டாளர்களுடன் எனக்கு எந்தவிதமான முரண்பாடும் ஏற்படவில்லை. மூளையின் செயல்பாடுகளின் சில வகைகள் மூளையின் குறிப்பிட்ட சில பகுதிகளிலும், மற்ற வகைகள் மற்ற பகுதிகளிலும் மட்டுமே மையப்படுத்தப்படும் வாய்ப்புகள் இருக்கவே செய்கின்றன. ஆனால், சில குறிப்பிட்ட தகவல்கள் இடது மூளை அல்லது வலது மூளையில் மட்டுமே பதிவு பெறுகின்றன என்பது வறட்டுப் பிடிவாதமும் குதர்க்க வாதமுமாகவே இருக்க முடியும். எனது மூளை எனக்குச் சொல்கிறது என்பதை அறிந்து நான் வியப்படையும் சந்தர்ப்பங்களில், நான் மிகவும் பொதுவான அனுபவங்களைப் பற்றியே பேசிக் கொண்டிருக்கிறேன். ஆனால், எனது மூளையில் 'எனது மூளை' எங்கிருந்து, யாருடைய 'எனது மூளைக்குச் செல்கிறது?' இதனால் வியப்படையும் 'நான்' எங்கிருக்கிறது?

'நான்' என்ற சொல்லை 'நாம்' பயன்படுத்தும்போது, 'நான்' விழித்துள்ள பார்வையாளர் போலவும், அது ஒரு மாடியில் வாழ்ந்து கொண்டு, (அழுக்கும், இருட்டும் நிறைந்த) தரைப்பகுதியில் வாழும் 'எனது மூளை'யைக் கண்காணித்து வருவது போலவும் பயன்படுத்துகிறோம். இங்கே, மாடியில் வாழும் 'நான்' இடது மூளைக்கும், தரைப்பகுதியில் வாழும் 'எனது மூளை' வலது மூளைக்குமாக புதிய இடது - வலது மூளைக் கோட்பாட்டில் இடம் மாறிக் கொள்கிறதா? பொதுவாக நாம் அனைவருமே எதிர்கொள்ளும் அனுபவம் இது. நாம் நன்றாக அறிந்த ஒரு பெயரை திடீரென நினைவுபடுத்திக்கொள்ள முடியாமல் போய்விடுவோம். பின் அப் பெயர் திடீரென நினவுக்கு வந்துவிடும். இப் பெயரை நினைவுக்குக் கொண்டுவந்தது எது? பிரக்ஞை நிலையில் உள்ள 'நான்'னா? அல்லது எனது மூளையா? இடது - வலது கோட்பாட்டின்படி, பெயர்களை நினைவுபடுத்துவது, பராமரிப்பது, தயாரிப்பது ஆகிய செயல்கள் இடது மூளைக்கானது. இப்போது நான் வேறு ஏதோ சிந்தனையில் இருக்கும்போது திடீரென முழு வாக்கியம் நினைவுக்கு வருகிறது; அது இரண்டு, மூன்று தொடர் வாக்கியங்களாகக் கூட இருக்கலாம்; அந்த

வாக்கியங்கள் முன்பு நான் எழுதும்போது நினைவுகூர முயன்று தோற்றுப்போன 'நான்' மிகவும் விரும்பிய வாக்கியங்கள்; இதில் பொதிந்துள்ள உண்மை என்னவாக இருக்கும்? என்ன சொற்களைப் பயன்படுத்துவது அல்லது என்ன சொற்களைப் போடுவது என்று நான் முன்பு சிந்தித்த அந்த வார்த்தைகளை, இப்போது நான் தட்டச்சு இயந்திரத்தில் அடிக்கும்போது - 'நான்' நிச்சயமாகப் பயன்படுத்தவில்லை. இந்த வாக்கியங்களை உற்பத்தி செய்த மூளையின் பகுதி எது? அவற்றைப் பார்வையிட்டு, விமர்சித்து, திருத்தி செப்பமாக உருவாக்கிய மூளையின் பகுதி எது?

"சிந்தனையின் ஒவ்வொரு அம்சமும் இடது அல்லது வலது மூளையின் ஏதாவது ஒரு பகுதிக்குத் திட்டவட்டமாக ஒதுக்கப் பட்டுள்ளது என்று கூற நாங்கள் முயலவில்லை; ஆனால், ஒரு சில அம்சங்களாவது தனி இடம் பெற்றிருக்கும். எனவே, எளிமையான பணிகளை எடுத்துக் கொண்டு, அதன் மின்னாற்றல் சுழல்களைக் கண்டறிவதை நோக்கமாகக் கொண்டுள்ளோம்." என்பதுதான் ஓரளவுக்கு மிதமான வலது - இடது மூளை கோட்பாட்டாளர்களின் வாதமாக இருக்கும் என்று நினைக்கிறேன். ஏனெனில், தீவிரமான வலது - இடது மூளைக் கோட்பாட்டாளர்களும் இருக்கிறார்கள். நான் தொடர்ந்து பல ஆண்டுகளாகக் கூறி வருவது போல, உண்மையில், பிரச்சனை என்னவென்றால், ஒரு குறித்த விஷயம் தொடர்பாக நாம் என்ன உணர்கிறோம் என்பதையும், அது குறித்து என்ன சிந்திக்கிறோம் என்பதையும் பிரிப்பது சாத்தியமில்லை என்பதுதான். ஒரு மூளை ஆய்வாளர் ( அல்லது உளவியல் நிபுணர் ஒருவர்) தமது சோதனையின் ஒரு பகுதியாக நம்மையும் இணைத்து, நம்மிடம் சில 'எளிய' செயல்களைக் கூறி, அவற்றை நாம் செயல்படுத்தும்போது நாம் அவை தவிர வேறு எதுவும் சிந்திப்பதில்லை என்று கூற முன் வருவார் என்றால் அது மிகவும் அபாயகரமான - புத்திசாலித்தனமற்ற யோசனையாகும். இங்கு ஏராளமான வாய்ப்புகள் உள்ளன, நாம் வேறு இதர விஷயங்கள் பற்றிச் சிந்திக்கிறோம் - அவர் ஏன் என்னை இதை மட்டும் செய்யும்படி கூறுகிறார்? நான் சரியாகச் செய்கிறேனா? இந்தப் பரிசோதனையில் எனக்கு முன்பே தேர்ச்சி உண்டா? மீண்டும் செய்யும்படி கூறுவாரா? நான் தவறாகச் செய்தால் என்ன நடக்கும்? அவருடைய தரவை நான் குழப்ப முடியுமா? இது எவ்வளவு தூரம்? இது எந்த வகையில்? என்று பல்வேறு செயல்கள் உள்ளன.

இத்தகைய ஆய்வுகள் மற்றும் ஆய்வாளர்களுடன், '64 சானல் கவசம்' உள்பட, என்ன பிரச்சனை என்றால் மனிதச் செயல் பாட்டுடன் ஒரு தரவை படு குரூரமாக ஒப்பீடு செய்கிறார்கள்.



மனித மூளையில் நொடிக்குப் பல லட்சம் தகவல்கள் பதிவு பெறுகின்றன. ஒரு வரைபடம் மூலம் சில சுழல்களை (64 சுழல்கள் பதிவாவதாகவும் கூட இருக்கட்டும்) மட்டுமே பதிவு செய்து அதன் மூலம் மனசு அல்லது மூளை எவ்வாறு செயல்படுகிறது என்பதை மதிப்பிட முயல்வது என்பது, பெருங்கடலின் ஆழத்தில் மூழ்கி வெறும் ஐந்து வாளி தண்ணீரை வெளியே எடுத்து வந்து, அதில் நீங்கள் என்ன பார்க்கிறீர்களோ அவையே கடலில் வாழும் உயிரினங்கள் என்று காட்டுவது போல இருக்கிறது. இதற்காக மிக மிகப் பெரிய வாளிகளைப் பயன்படுத்துவதால் மட்டும் நிலைமை மாறி விடாது. இதற்கான வழிமுறையை உங்களால் கண்டுபிடிக்க முடியாது. மனித மூளையை ஆராய்ச்சி செய்வது ஒரு காரை எவ்வாறு ஓட்டுவது என்பது போன்ற எளிமையான முயற்சி அல்ல அது. மூளையைப் பற்றி முழுமையாகக் கற்கும் வழி என்பது எப்படியும் அது முழுமையடையாததாகத்தான் இருக்கும், - மனக்கடலின் உள்ளே பாய்ந்து, எல்லா பகுதிகளையும் நீந்திப் பார்ப்பது என்பதாகும்.

இத்தகைய ஆய்வுகளில் மிகவும் தவறாக மேற்கொள்ளப்படும் முடிவும் உள்ளது: நாம் மக்களைப் பற்றி அறிந்துள்ளது என்பது மிகவும் வரம்புக்குட்பட்டது; அசாதாரணமானது. இதிலிருந்து அவர்கள் மிகவும் பொதுவான சூழ்நிலைகளிலும், வித்தியாசமான சூழ்நிலைகளிலும் என்ன செய்கிறார்கள் என்பதைக் கூற முயலும் தவறு இது.

ஒரு கல்வியியல் உளவியல் நிபுணர் அறுபதுகளின் தொடக்கத்தில் குழந்தைகளிடம் சில ஆய்வுகளை மேற்கொள்ள முடிவு செய்தார்; குழந்தைகள் எவ்வாறு பொருட்களைப் பார்க்கின்றன; பிரபலமல்லாத பொருட்களை அவர்கள் எவ்வாறு பதிவு செய்கின்றனர் என்பதைக் கண்டுபிடிப்பதற்கான ஆய்வு அது. "கண் புகைப்படக் கருவி" என்று அழைக்கப்பட்ட ஒரு கருவியை அவரது குழுவைச் சேர்ந்த ஒருவர் வடிவமைத்திருந்தார். குழந்தைகள் முன்பு வைக்கப் பட்ட படங்கள் மீது அவர்கள் பார்க்கும்போது, சில சென்டி மீட்டர்கள் இடைவெளியில் பொருத்தப்பட்டிருந்த புகைப்படக் கருவி, குழந்தைகளின் கண்மணிகளில் பதியும் ஒளிப்பிம்பங்களைத் தொடர்ச்சியாகப் படம் பிடிக்கும். இதற்கென அக்குழந்தைகளின் கண்மணிகளின் ஒளி விழும் வகையில் ஏற்பாடு செய்யப் பட்டிருக்கும். குழந்தைகளின் முன் உள்ள பொருட்களின் மீது அவர்களது பார்வைகள் தன்னிச்சையாகப் பதிவு பெற்றதை, 'கண் புகைப்படக் கருவி' மூலம் படம் பிடிக்கப்பட்ட ஒளிப்புள்ளிகள் அடையாளம் காட்டும் என்பதே இந்த ஆய்வின் அடிப்படையாகும். சோதனைக்காக முன்வைக்கப்பட்ட பரிசோதனைப்படங்கள்

மீது கண்கள் அசைவதைக் கொண்டு ஆய்வாளர்கள் அதனை வகைப்படுத்த முடிந்திருக்க வேண்டும். புகைப்படங்கள் எடுக்கப் படும்போது தலை அசையக்கூடாது என்பது அவசியமாதலால், பொருட்களின் இருக்கைகளுடன் தட்டையான கம்பியாலான 'U' வடிவ சட்டத்தை ஆய்வாளர்கள் இணைத்தனர். சட்டம் முகத்தை இறுக்கமாகப் பிடித்துக் கொள்ளாவிட்டால், அச்சட்டத்தில் உள்ள பொருள் தனது தலையை அசைத்துவிடும் வாய்ப்புகள் உள்ளன. இதனால் அந்தச் சட்டத்தின் குறுக்காக ஒரு கம்பியை இணைத்து 'கடித்துக் கொள்ள' வசதி செய்யப்பட்டது. இதனால் அந்தக் குழந்தைகள் வாயைத் திறக்கக் கூட முடியாது.

ஆனால், குழந்தைகளைப் பற்றி அறிந்துள்ள எவர் ஒருவருக்கும் நன்றாகத் தெரியும்; இந்த ஆய்வுப் பொருள்கள் குழந்தைகள் என்பதால் இத்தகைய வினோதமான கருவிகளைப் பார்த்ததுமே பயத்தால் அவர்கள் அதன் அருகில் கூட செல்ல மாட்டார்கள். சில துணிச்சலான குழந்தைகள் 'U' வடிவச் சட்டம் வரை அருகில் சென்றாலும், அவர்களில் பாதிப்பேர் அந்த 'U' வடிவச் சட்டத்திலுள்ள 'கடி கம்பி'யைப் பொருத்திக் கொள்ள மாட்டார்கள். மிகச் சொற்பமான குழந்தைகள்தான் இச் சோதனைகளை முழுமையாகக் கடக்க முடியும். இப்போது இயல்பாகவே எழும் கேள்வி ஒன்று உள்ளது. இக்கேள்வி ஏன் இந்த ஆய்வாளர்களுக்கு எழவில்லை என யாரும் கேள்வி கேட்க முடியாது. அக்கேள்வி என்னவென்றால், ஒரு யதார்த்தமான உலகில் யதார்த்தமாகவே கண்ணில் படும் பொருளில் எவற்றைக் குழந்தைகள் இயல்பாகத் தேர்வு செய்கிறார்கள் என்பதற்கான ஒரு ஆய்வை இத்தகைய செயற்கையான, அச்சுறுத்தும் சூழ்நிலையில் மேற்கொள்வது பொருத்தமானதுதானா? என்பதுதான்.

இந்த வகையான 'அறிவியல் முறை' களின் வக்கிரங்கள், சிதைவுகள் குறித்து ஸ்காட்லாந்து உளவியல் அறிஞர் ஆர்.டி. லெயிங் நீண்ட காலமாகவே தமது கண்டனத்தை எழுத்து மூலம் தெரிவித்து வந்துள்ளார். மருத்துவம் மற்றும் உளவியல் துறைகளில் மேற்கொண்ட பணிகள் மற்றும் பயிற்சிகளில் இவற்றைத் தமது வாழ்நாள் முழுவதும் அவர் கண்டு வந்துள்ளார்.

அவரது சமீபத்திய புத்தகமான 'வாழ்வின் உண்மைகள்' (The Facts of Life) என்ற புத்தகத்தில் உள்ள, 'அறிவியல் முறையும் நாமும்' என்ற அத்தியாயத்தில் அவர் எழுதுகிறார்:

> அறிவியல் முறை என்பது, நாம் அதற்கு ஒன்றுமே செய்ய வில்லை என்றால் என்ன நடந்திருக்குமோ அதனைத் திருத்துவதன் அடிப்படையிலேயே அமைந்துள்ளது.



> 'அறிவியல்' தலையீடு என்பது மிக மோசமான சீர்குலைவுத் தலையீடு ஆகும். 'எவ்வளவு' மோசமாக சீர்குலைவில் ஈடுபட முடியும் என்பதை ஒரு அறிவியலாளர் மட்டுமே அறிய முடியும்.
>
> காதல், வெளியிடப்படாமல் உள்ள தகவல்களை, அது இல்லாமலேயே வெளிப்படுத்திக் கொள்கிறது.
>
> ஓர் இதயமற்ற அறிவு, அதன் சொந்த சகிக்க முடியாத கருவிகள் மற்றும் முறைகளால் உருவாக்கப்பட்ட அதன் சொந்த சகிக்க முடியாத நரகம் பற்றி ஆய்வு செய்வதைத் தவிர மற்ற எல்லாவற்றிலும் ஈடுபட்டு, சகிக்க முடியாத தனது சொந்த முடிவுகளை, தனது சொந்த சாத்தான் மொழியில் வர்ணிக்கிறது.

இக் கடுமையான வார்த்தைகள் இந்தப் புத்தகத்தில் லெயிங் கூறியுள்ள கூற்றுகள் மூலம் நிரூபிக்கப்பட்டுள்ளது; இதர நவீன மருத்துவர்களும், உளவியலாளர்களும் இது குறித்துப் பேசியும் எழுதியும் வருகிறார்கள். இறுதியாக, பிரபல அமெரிக்க உளவியல் நிபுணர் எழுதிய உலகப்புகழ் பெற்ற புத்தகத்திலிருந்து கீழ்க்கண்டவற்றை லெயிங் மேற்கோள் காட்டுகிறார்:

> "**உயிர்கள்** பற்றி நாம் அறிந்துள்ள ஒவ்வொன்றுமே, அவை வெறும் இணை இயந்திரங்கள் என்பது மட்டுமன்றி, அவையே **இயந்திரங்கள்தாம்** என்ற முடிவுக்கே நம்மை இட்டுச் செல்கிறது. மனிதன் செய்த இயந்திரங்கள் மூளை அல்ல; ஆனால் மூளை என்பது மிகவும் தவறாகப் புரிந்து கொள்ளப் பட்ட கணினி இயந்திர வகையாகும்." (அழுத்தம் மொ-ர்.)

அதேசமயம் இந்தப் பத்தியின் முகப்பு வாக்கியத்தை நான் முழுமையாக நிராகரிக்கிறேன். **இந்த மக்கள் எனக்குக் கூறுவது உள்ளிட்ட**, உயிர்கள் குறித்து நான் கற்பவை அனைத்தும் உயிர்கள் என்பது வெறும் இயந்திரங்கள் அல்ல என்ற முடிவுக்கே என்னை இட்டுச் செல்கிறது. எலிகள் மீதான ஒரு பிரபலமான பரிசோதனை ஒன்று உள்ளது; அதாவது, எலிகளை மேலும் மேலும் சிறிய இடத்திற்குள் நெருக்கமாக அலைய விடும்போது அதன் நட வடிக்கைகள் குறிப்பிடத்தக்க அளவு மோசமடைகிறது என்பதை நிரூபிக்கும் பரிசோதனை அது. எலிகளுடனான மற்ற பரிசோ தனைகள் என்ன நிரூபிக்கின்றன என்றால், எலிகளைக் கையாளும் மனிதர்கள் அவற்றை எவ்வாறு உணர்கிறார்கள் என்பதைப் பொறுத்து எலிகளின் செயல்பாடுகளிலும் பாதிப்பை ஏற்படுத்தும் என்பதாகும்; சமர்த்து எலிகள் என்று அவற்றைக் கையாள்பவர் களால் வர்ணிக்கப்பட்ட எலிகள், மந்தமான எலிகள் என்று வர்ணிக்கப்பட்டவர்கள் கையாண்ட எலிகளை விட குறிப்பிடத்

தக்க அளவு சிறப்பாகப் பணிகளை மேற்கொண்டன. இதே போல, ஏராளமான இயந்திரங்களை ஒரே அறையில் நெருக்கமாக வைத்தால் அவை பதற்றமடையுமா? அல்லது செயலிழந்து போகுமா? அந்த இயந்திரங்களுடன் நாம் அன்புடன் பேசிப் பழகினால் அவை மேலும் சிறப்பாக இயங்கக் கூடுமா? என்றாவது ஒருநாள் இத்தகைய கணினிகளை நாம் உருவாக்கி விடுவோம் என்று சிலர் கூறலாம். அப்படியே ஒரு சாதனை நிகழ்த்தப்பட்டாலும், அது விலங்குகளுக்கு சற்று மேம்பட்ட நிலையாகத்தான் இருக்கக்கூடும் என்பதும், அதன் மூலம் உயிர்கள் இயந்திரங்கள் போன்றவைதான் என்பதை எந்த வகையிலும் நிரூபிக்க முடியாது என்பதும் உண்மை.

உலகின் முக்கியப் பல்கலைக் கழகங்களில் எல்லாம் தற்போது ஒரு கருத்து மிகவும் பிரபலமாகி வருகிறது. மனிதர்கள் உள்ளிட்ட அனைத்து உயிர்களும் இயந்திரங்கள் தவிர வேறல்ல என்ற கருத்துதான் அது. என்னைப் பொறுத்தவரை உலகில் உள்ள அனைத்து மோசமான கருத்துகளைக் காட்டிலும் மிகவும் மோசமான, அபாயகரமான, முட்டாள்தனமான, தவறான ஒரு கருத்தாகும் இது. ஒரு கருத்து சாத்தானாக இருக்க முடியும் என்றால், அது இதுதான்.

அறிவியல் மற்றும் மனிதர்களின் இந்தக் குறைபாடான கண்ணோட்டம் இத்துடன் போதும். மாறாக, சில நல்ல அறிவியல் பார்வைகள் மீது கொஞ்சம் கவனம் செலுத்தலாம். குறிப்பாக, அமெரிக்க உயிரியல் அறிஞர் மிலிசென்ட் வாஷ்பரீன் ஷின்ஸ் எழுதிய 'பயோக்கிராஃபி ஆஃப் எ பேபி' (ஒரு குழந்தையின் வரலாறு) என்ற புத்தகம் குறிப்பிடத்தக்கது. 1900 - ல் ஹாட்டன் மிஃப்ளன் - ஆல் பதிப்பிக்கப்பட்டது. நீண்டகாலம் கழித்து சமீபத்தில் அப்புத்தகம் மீண்டும் அர்னோ அச்சகத்தால் வெளியிடப்பட்டுள்ளது. வரலாற்றுக்குரிய அக் குழந்தை அவரது நெருங்கிய உறவினரான ரூத் ஆகும். அக்குழந்தையின் குழந்தைப்பருவம் புத்தகத்தில் மிக விரிவாகப் பதிவாகியுள்ளது. இப்போது அவள் குழந்தையோ, சிறுமியோ அல்ல; அவர் தற்போதும் வாழ்ந்து வந்தால் தற்போது அவருக்கு 80 வயது இருக்கும் என்பதை நம்புவதற்கும் கடினமாக இருக்கும். இந்தப் புத்தகத்தை ஏன், எதற்கு எழுதினேன் என்பது குறித்து மில்லிசென்ட் ஷின்ஸ் கூறியது:

"குழந்தைகள் குறித்த பெரும்பாலான ஆய்வுகள் குழந்தைப் பருவத்தின் பிந்தைய பருவம் பற்றியே, அவர்களின் பள்ளி வாழ்க்கை பற்றியே மேற்கொள்ளப்படுவதால், அவற்றின் பெரும்பகுதி புள்ளிவிவரக் கணக்குகள் வழியிலேயே அமைந்துள்ளது; ஒவ்வொரு குழந்தையையும் தனித்தனியாகக் கணக்கில் எடுத்துக் கொள்வதில்லை. எனது சொந்த ஆய்வு என்பது குழந்தையின் மழலைப் பருவம் மற்றும் அதற்கு முந்தைய பருவம் தொடர்பானது. ஒரு வரலாறு என்ற முறையில் அது மேற்கொள்ளப்பட்டது. குழந்தையின் வளர்ச்சியை அன்றாடம் கவனித்துப் பதிவு செய்யும் முறை கையாளப்பட்டது.



ஒவ்வொரு குழந்தையும் ஒன்றிலிருந்து மற்றொன்று வேறுபடுவதால், ஒரே குழந்தை மீதான ஆய்விலிருந்து பெறப்படும் முடிவுகள் தவறான கணிப்புக்கு இட்டுச் சென்று விடாதா என்று என்னை நான் அடிக்கடி கேள்வி கேட்பதுண்டு. இருந்தபோதும், ஒரு தனிக் குழந்தையிடம் இருந்து பொதுவான முடிவுகளை வரையறுக்கும் போது மிகவும் எச்சரிக்கையாக இருப்பது அவசியமாகும். ஆனால், பல விஷயங்களில் அனைத்துக் குழந்தைகளும் ஒன்று போலவே உள்ளன; விஷயங்களை நன்றாகப் புரிந்து கொள்வதற்காகவே ஒருவர் கற்கிறார். நெடிய, பொதுவான சமூக ஆற்றல்களின் வளர்ச்சியே சிறு குழந்தைப் பருவத்தைப் பொறுத்தவரை முக்கியமாக எடுத்துக் கொள்ளப்படுகிறது; தனிப்பட்ட குழந்தைகள் இடையேயான வேறுபாடுகளின் முக்கியத்துவம் வளர்ந்த குழந்தைகளை விட சிறிய குழந்தைகளிடம் மிகக் குறைவாகவே உள்ளது. மேலும், குழந்தைகள் ஆய்வில் வரலாறு முறையைக் கையாள்வதால் குழந்தையின் வளர்ச்சிக் கட்டங்களை அளவிடுவதிலும் மிகவும் சாதகமான முடிவுகளைப் பெறுவதுடன், ஒரு கட்டத்தில் இருந்து அடுத்த கட்டத்துக்கு முன்னேறும்போது என்ன நடக்கிறது என்பதையும் துல்லியமாக அறிந்து கொண்டு, ஒவ்வொரு கட்டமாக முன்னேறவும் இயல்கிறது. இதன் மூலம் பெறப்படும் முடிவுகளை வேறு எந்தவிதமான ஒப்பீட்டு முறை ஆய்வுகளும் ஈடு செய்ய முடியாது. சுமார் ஆயிரம் குழந்தைகள் சராசரியாக 46 வாரங்கள், 2 நாள்கள் கழிந்த நிலையில் எவ்வாறு நிற்கப் பழகுகின்றன என்பதை நான் அறிய முடிவதன் மூலம், மனித வளர்ச்சியில் ஒரு முக்கிய கட்டமாக, நிற்பது என்பது மிக முக்கிய வளர்ச்சி என்பதை நான் கண்டு கொள்ள முடியாது, ஒரு தனிப்பட்ட குழந்தை தனது பாதங்களில் சமநிலை பெறுவதன் முழு நடவடிக்கைகளையும் ஒரு தனிப்பட்ட குழந்தையிடம் நான் கண்காணிக்க வேண்டும்.

இருந்தபோதும் ஒரு குழந்தையின் வரலாற்றை ஆய்வு செய்ய ஏன் நேர்ந்தது என்பது குறித்து இங்கு சில வார்த்தைகள் கூற வேண்டும்; இதே கேள்வியை எனக்குள் நானே அடிக்கடி கேட்டுக் கொண்டுள்ளேன். என்னைப் பொறுத்தவரை எந்தவிதமான அறிவியல் நோக்கத்திற்காகவோ, ஆய்விற்காகவோ இதனை நான்

மேற்கொள்ளவில்லை; ஏனெனில், அறிவியல் மதிப்பீட்டின் அவ தானிப்புகளை உருவாக்க இது போதுமானதென்று நான் நினைக்க வில்லை. ஆனால், ஒரு பிறந்த பச்சைக்குழந்தை தனது துவண்டு போன கால்களைக் கொண்டு தவழவும், உட்காரவும், எழுந்து நிற்கவும் மேற்கொள்ளும் முயற்சிகளில் வெளிப்படும் ஆச்சரியமான மனித ஆற்றலைக் காண வேண்டும் என்ற தீராத ஆவல் எனக்கு இருந்தது; பரிணாம வளர்ச்சியின் இந்த நாடகத்தை ஒவ்வொரு நாளும், ஒவ்வொரு நிமிடமும் எவ்வளவு முடியுமோ அவ்வள வுக்குக் கண் குளிரப் பார்த்து ஆனந்தப்பட வேண்டும் என்ற ஆவல் எனக்கு இருந்தது. எனது சொந்த ஆசை மற்றும் சொந்தத் தகவல்களுக்கான ஆசை இது...

குழந்தை வரலாறு தொடர்பாக எனக்கு நானே நூறு முறை களுக்கும் மேலாகக் கேட்டுக் கொண்ட கேள்வி ஒன்றுள்ளது; "இதனால் குழந்தைக்கு ஏதும் பாதிப்பு ஏற்படுமா? இது குழந்தைக்குப் பதற்றத்தை ஏற்படுத்தாதா? எனது செயல் மீது கவனம் திசை திருப்பப்பட்டு விடாதா?" முதலில் இது எனக்குத் காலாவதியாகிப் போன தவறான கருத்தாகத்தான் பட்டது - மக்கள் குழந்தைகளைக் கண்காணித்து வந்தால் அதனால் குழந் தைக்கு ஏதாவது ஏற்பட்டு விடும் என்பது போல. அது முட்டாள் தனமாக உருவாக்கப்பட்ட ஒரு கருத்து என்பதில் சந்தேகமில்லை. குழந்தைகள் பற்றி, அவர்கள் முகங்களுக்கு நேராக ஒவ்வொரு நாளும் கதை சொல்லும் ஆயிரக் கணக்கான பெற்றோர் உள்ளனர். அத்தகைய ஒரு பெற்றோர் தனது குழந்தையை ஒரு மாணவராக மாற்றி விடுகிறார் என்று வைத்துக் கொண்டாலும் கூட குழந்தையின் மனதைப் பாதிக்கும் வகையில் எதையெல்லாம் செய்யக்கூடாது என்று சொல்வது மிகவும் கடினம். அக் குழந்தை யைப் பற்றி ஏதாவது ஒன்று கேட்டு விடக் கூடாது, அக் குழந்தை யின் எண்ணங்கள், உணர்வுகள் பற்றித் தெரிந்து கொள்ளும் வகையில் கேள்வி எதுவும் கேட்டு விடக் கூடாது என்று கூற முடியாது. ஆனால், அது குழந்தைக்கு நல்லது அல்ல என்பதால் அத்தகைய ஒரு நடவடிக்கை அறிவியல்பூர்வமாகச் சரியானதல்ல: இத்தகைய அவதானிப்புகள் எளிமையையும், சமயோசிதத்தையும் இழந்து விடும்போது அதன் மொத்த மதிப்புமே காணாமல் போய் விடுகிறது. (அழுத்தம் என்னுடையது)...

1980 - ல் மற்றொரு புத்தகம் வெளி வந்தது. கிளந்தா பிஸக்ஸ் எழுதிய "Guys at Work" என்ற புத்தகம் அது. (கேம்பிரிட்ஜ்: ஹார்வர்டு பல்கலைக் கழகப் பதிப்பு, 1980). இப்புத்தகத்தை மில்லிசென்ட் ஷிண் வாசித்திருந்தால் - என்னைப் போலவே மகிழ்ச்சியடைந் திருப்பார். அப்புத்தகத்தின் முன்னுரையில் பிஸக்ஸ் எழுதுகிறார்:



"ஒரு குழந்தை வாசிக்கவும் எழுதவும் கற்றுக் கொள்வது குறித்த புத்தகம் இது. 5 வயது தொடங்கி 11 வயது வரை அக்குழந் தையின் கல்வி இப் புத்தகத்தில் பதிவு செய்யப்பட்டுள்ளது.

என் குழந்தையின் வளர்ச்சி குறித்த குறிப்புகளை நான் எழுதத் தொடங்கியபோது, ஒரு 'ஆய்வுக்கான 'தரவு'களைத் தொகுத்துக் கொண்டிருக்கிறேன் என்பது எனக்குத் தெரியாது; இந்த விஷயங்களை எழுதும் எண்ணம் கொண்ட ஒரு தாயாகத்தான் இருந்தேன். ஹார்வர்டில் உள்ள கோர்ட்னி காட்ஸன் குழந்தை கள் கல்வி வகுப்பில் நான் பெற்ற அனுபவங்களே இதற்குக் காரணம்; இதன் காரணமாக என் மகளின் மொழி வளர்ச்சியில் குறிப்பாக எனக்கு ஆர்வம் அதிகமாக இருந்தது. மேலும், ஒரு ஆங்கில ஆசிரியை என்ற முறையிலும் வாசிப்பு அனுபவத்தில் மீண்டும் பயிற்சி பெற விரும்பினேன்; இதனால் அவன் வாசிக்கக் கற்றுக் கொள்வதை அவதானிக்க விரும்பினேன். என் மகன் பால் எழுத்துக் கூட்டி வாசிக்கத் தொடங்கியபோது, அது எனக்குக் கிளர்ச்சியூட்டுவதாகவும், ஆச்சரியமாகவும் இருந்தது. இதற்குச் சில காலம் கழித்துதான் சார்லஸ்டின் மேற்கொண்ட குழந்தைகள் எழுத்துக் கூட்டிக் கற்கும் ஆய்வை நான் படிக்க நேர்ந்தது. அவரது பணியால் ஆர்வம் அடைந்த நான், பின்னர்தான் நான் ஒரு 'ஆய்வுக்கான 'தரவு' களைக் குறிப்பெடுத்துக் கொண்டிருக்கிறேன் என்பதை உணர்ந்தேன்.....

தொடக்கத்தில், என் மகனுக்கு நான் செய்வது எதுவுமே தெரியாது; எனது டேப் ரிக்கார்டர் (ஒலிப்பதிவுக் கருவி), குறிப்புப் புத்தகம் இவற்றின் முக்கியத்துவம் அவனுக்குத் தெரியாது. சுமார் ஆறு வயது ஆனபோது, இதையெல்லாம் அவன் கவனிக்கத் தொடங்கியபோது, எனது ஆர்வம் மற்றும் கவனிப்பால் அவன் பெருமைப்பட்டான். ஏழாவது வயதில், அவனது வளர்ச்சிப் பாதையை அவனே கவனிப்பவனானான். முதல் ஆண்டில் (5:1 - 6:1) பெற்ற 'தரவு'களை ஆய்வு செய்து கொண்டிருந்தபோது, பாலின் முதல் ஆண்டு எழுத்துகளை எனது மேசையில் பரப்பி வைத்திருந்தேன். அவற்றை என்னுடன் பார்ப்பதில் ஆர்வம் காட்டியவன், அவற்றைப் படித்துப் பார்க்கவும் முயற்சித்தான். அவை அவனுக்கு மிகப் பெரிய ஊக்கத்தை அளித்ததுடன், அவன் எழுதியவை அவனது வளர்ச்சியின் சாட்சியாக அவன் கண் முன் காட்சியளித்ததால் மிகப் பெரிய சாதனை படைத்த பெருமிதமும் அவனுக்கு இருந்தது. "முன்பெல்லாம் 'ஒலி' இல்லாமல் ஈ எழுத்தை (silent e) எனக்கு உச்சரிக்கத் தெரியவில்லை என்பதைக் கவனித்தேன்" என்று ஒரு நாள் கூறினான். (7:8), கிட்டத்தட்ட

இதே சமயத்தில், ஒரு சொல்லின் எழுத்துகள் தொடர்பாக பால் கேட்ட ஒரு கேள்வியை நான் எழுதிக் கொண்டதை கவனித்தான். அதை நான் எழுதியது அவனுக்குப் பிடித்திருக் கிறதா என்று நான் கேட்டேன். "நான் சிறுவனாக இருக்கும் போது கேட்ட கேள்வி எப்படி இருந்தது என்பதை நான் பெரியவனாக வளர்ந்த பிறகு பார்ப்பேன்" என்றான்.

அவனுக்கு எட்டு வயதானபோது நான் என்ன கவனிக்கிறேன், எதைக் குறிப்பெடுக்கிறேன் என்பது பற்றியெல்லாம் நன்றாக அறிந்திருந்தான். பிறகு நான் அதை நிறுத்திக் கொண்டேன். ஒரு நாள் அவனது படைப்பாக்கம் பற்றி நான் கவனித்ததைப் பதிவு செய்து கொண்டிருந்தபோது, நான் என்ன எழுதுகிறேன் என்பதைப் பார்த்த அவன் "நான் செய்யும் ஒவ்வொன்றையும் எழுதிக் கொள்வது எனக்குப் பிடிக்கவில்லை" என்றான் (8:0) இப்போதும் பால் (தனது சொந்த விஷயங்கள் தவிர) தான் எழுதும் அனைத்தையும் எனக்குக் கொண்டு வந்து காட்டி, அவற்றின் முக்கியத்துவம் குறித்து என்னுடன் பகிர்ந்து கொண்டான். ஒன்பதாவது வயதில் எனது ஆய்வில் பங்கேற்கும் ஒரு நபராகவே ஆகிவிட்டான். அவன் எழுதுகிறான் அல்லது படிக்கிறான் என்பது குறித்து நான் சிந்திப்பதில் மிகவும் ஆர்வம் காட்டினான். பெரியவர்கள் (வயது வந்தோர்) என்ன சொல்கிறார்கள் என்பதைக் கேட்டுத் திருத்திக் கொள்ளவே அவன் சிறு வயதில் பெரியவர்கள் முன்பு பேசிக் காட்டினான் என்று ஊகமாக நான் கூறுவதை மறுத்து, அவர்கள் சரியாக உச்சரிக்கிறார்களா என்று பார்க்க அவர்களது பேச்சு ஒலி அவனுக்குத் தேவை என்று அவன் வாதிட்டான்.

இந்த ஆய்வு எங்களுக்குள் மிகுந்த நெருக்கத்தை ஏற்படுத்தி யிருந்தது. ஒவ்வொரு பணியிலும் பரஸ்பர ஈடுபாட்டோடு பகிர்ந்து கொண்டோம். பாலின் குழந்தைப் பருவத் தொடக்கமும், அவனது வளர்ச்சியும் இருவருக்கும் பரஸ்பர மகிழ்ச்சியை அளித்தது. எனது மகனின் சில முக்கியமான அரிய குணங்களை இந்த ஆய்வின் மூலமாக மட்டுமே நான் அறிய முடிந்தது; இதற்கு நான் பாராட்டு தெரிவிக்க வேண்டியுள்ளது.

1960இல், விசா பற்றி முதலில் குறிப்புகள் எழுதத் தொடங்கிய போது, நான் தரவுகள் சேகரிக்கிறேன் என்றோ அல்லது ஆய்வு மேற்கொண்டுள்ளேன் என்றோ அல்லது ஒரு புத்தகம் எழுதத் தயாராகிக் கொண்டிருக்கிறேன் என்றோ நினைத்ததில்லை. நண்பர் களுக்கான கடிதங்கள் வடிவிலோ அல்லது குறிப்புகளாகவோ, பின்னர் அக்குறிப்புகளையே நகல் எடுத்து நண்பர்களுக்குக் கடிதம்



எழுதுவது மூலமோ (திருமதி பிஸெக்ஸ் போலவே) "விஷயங்களை எழுதும் எண்ணத்துடன்" மட்டும்தான் இருந்தேன். இக் கடிதங் களையும், குறிப்புகலையும் புத்தகமாக்கும் எண்ணம் முதலில் எனக்கு இல்லவே இல்லை. ஆனால், நான் அதைச் செய்ய வேண்டும், நான் அதைச் செய்ய முடியும் என்று எனது நண்பர் பெக்கி ஹாக் வலியுறுத்தியபோது கூட அந்த யோசனை அபத்த மானதாகவும், சாத்தியமற்றதாகவுமே எனக்குத் தோன்றியது.

பத்து வயதையொத்த மாணவர்கள் மற்றும் பதின்பருவ மாணவர் களின் ஆசிரியராகவும், எனது சகோதரிகள் மற்றும் எனது நண்பர்கள் பலரின் குழந்தைகளின் இனிய நண்பனாகவும் நான் பெற்ற அனுபவங்களில் இருந்து வந்த முடிவு என்னவென்றால், ஒவ்வொரு இளம் குழந்தையிடமிருந்தும் குழந்தைக் கல்வி தொடர்பாக ஏதாவது ஒரு முக்கியமான விஷயத்தைக் கற்றுக் கொள்ள வேண்டும் என்பதுதான். அதே ஆண்டின் வசந்தத்தில், நான் ஐந்தாவது கிரேட் ஆசிரியராகப் பணியாற்றிய பள்ளியில், என்னால் எவ்வளவு அதிகமான நேரம் செலவழிக்க முடியுமோ அவ்வளவு நேரமும் மூன்று வயது பாலர் குழந்தைகளுடன் செல வழித்தேன். அப்போது விசாவுக்கு ஒன்றரை வயதுதான். அதற்கு முன்பாக இவ்வளவு சிறிய வயதுக் குழந்தைகளுடன் நான் பழகியதேயில்லை. அவள் செய்யும் ஒவ்வொரு விஷயமுமே எனக்கு அளப்பரிய ஆர்வத்தை ஏற்படுத்தியது. ஒவ்வொரு நாளும் புதிது புதிதாக ஆச்சரியமேற்படுத்தினாள். வளது திறமை, அன்பு, கடின முயற்சி, புத்திசாலித்தனம், தீவிரத்தன்மை ஆகியவற்றால் மகிழ்ச்சி யேற்படுத்தி வந்தாள். அவளை நான் மிக நெருக்கமாகப் பார்த் திருந்தால், சோதனைச் சாலை நுண்ணோக்கி மூலம் சோதனைப் பொருளைப் பார்ப்பது போல் இல்லாமல், வசந்தத்தின் ஒவ்வொரு நாளிலும் சமவெளியையும் அதையொட்டியுள்ள கொலொராடா மலைத்தொடரின் பனி மூடிய முகடுகளையும் தினசரி ஆச்சரியத் துடனும் பிரமிப்புடனும் ஆவலுடனும் பார்ப்பது போலப் பார்த் தேன். ஒரு அதிசயத்தில் பங்கேற்பது போன்ற உணர்ச்சியுடன் என் மகளைப் பார்த்துக் கொண்டிருந்தேன்.

ஆனால், நான் மீண்டும் இந்தப் 'பண நாயக' உலகத்திற்குத் திரும்ப அனுமதியுங்கள்; (அவர்கள் கூறுவது போல 'மதிப்பு' கட்டுப்படுத்தாத) அறிவியல் உலகத்தில், நம் விஷயத்தில் முன்பு கூறிய மூளை ஆய்வு சோதனைச்சாலை விவகாரத்துக்குத் திரும்பு வோம். என் மனதின் காதுகளில் என்ன ஒலித்துக் கொண்டிருக் கிறது என்றால், மில்லி சென்ட் ஷின்னின் மனிதாபிமானமும், நுட்ப உணர்வும் கொண்ட குரல்தான் - "குழந்தைகள் நடவடிக்கை களை மக்கள் கண்காணித்துக் கொண்டிருந்தால் அது அவர்

களுக்குகே ஏதாவது செய்து விடாதா?" அல்லது "கவனிக்கும் குறிக்கோள் எளிமையையும், சமயோசிதத்தையும் இழந்து விடும் போது அதன் மொத்த மதிப்பும் பறிபோய்விடாதா?" அல்லது "எந்த ஒரு கவனிப்பும் எந்த ஒரு குழந்தையையும் எந்த விதத்திலும் பாதித்து விடக்கூடாது என்பதைக் கூற வேண்டியதில்லை". இவை எல்லாமே வெளிப்படையானவை என்பதால் இவற்றைப் பற்றி அழுத்திக் கூறத் தேவையில்லை.

மூளை ஆராய்ச்சி தொடர்பான கட்டுரை மேலும் இவ்வாறு தொடர்கிறது:

> கன்னங்கள் வயர்களால் இணைக்கப்பட்ட பங்கேற்பாளர், அழுத்தத்தில் இயங்கும் டிரான்ஸ்டியூசரின் எண்களிலும், அம்புக்குறிகளிலும் அழுத்தும்போது, ஈஈஜி பன்முக உளப்பதிவு இயந்திரம் வழக்கமாகப் பதிவு செய்கிறது; ஆஸிலோஸ்கோப் இயந்திரமும் வழக்கம் போல் ஊசலாடுகிறது; மூளை அலைத் தகவல் கணினியில் பதிவு செய்யப்படுகிறது; அங்கு சராசரி தூண்டுதல் திறன் அளவு வழக்கம் போல சராசரி கணக்கிடப் பட்டு, பரிசோதனை அளவுக்குக் குறைக்கப்படுகிறது.... 'காலச்சாளரம்' மீது குவிமையம் இருக்கிறது. சராசரி தூண்டுதல் ஆற்றல் சாதனங்களால் வரையறுக்கப்படுகிறது. பின்னர் ஒவ்வொரு தனிச்செயலின் போதும் மூளையின் அனைத்துப் பகுதிகளிலுமான அலை மாதிரி உள் உறவுகள் மீது அறிவியலாளர்கள் கவனம் செலுத்துகிறார்கள். இந்தப் பரிசோதனையின் இதயப் பகுதியாக எஸ்.ஏ.எம். என்று அழைக்கப்படும் நவீன கணிதவியல் மாதிரி - அங்கீகரிப்பு தொழில்நுட்பம் உள்ளது. பல்வேறு பகுதிகள் இடையேயான அலை அமைப்புகளின் ஒப்புமையை இத்திட்டம் அளவிட்டு, குழப்பமான ஒலியிலிருந்து பெறப்படும் சிறிய பணி தொடர்பான குறியீடுகளைப் பிரிக்கிறது.

இவ்வாறு மேலும் அக்கட்டுரை தொடர்கிறது. இது என்ன வென்றால், லெயிங் கூறுவது போல, சாத்தானின் மொழி, இதயமற்ற அறிவின் மொழியில் கொடூரமாகத் தொடர்கிறது. ஆனால், இந்த ஆய்வில், இதுவரை இந்த ஆராய்ச்சியாளர்கள் தமது பணியாளர்கள் யாரையும் பயன்படுத்தவில்லை என்று தெரிகிறது; மாறாக, தன்னார்வத்துடன் முன்வந்த மத்திய தர வர்க்கத்தவர்களாகவே அவர்கள் தெரிகிறார்கள். ஆனால், தம்மிடம் கேள்வி கேட்க முடியாதவர்களிடம் இந்த வலியைப் பரிசோதித்துப் பார்த்தால் என்னவென்று என்றாவது ஒருநாள் தோன்றினால், அல்லது இந்த முடிவுகளும் முக்கியம், பயனுள்ளது என்று நினைத்தால், அல்லது சாதாரணமாக ஆர்வம் ஏற்பட்டால்



கூட இந்நிலை மாறலாம். அனைத்துக்கும் மேலாக, நமது நாட்டி லுள்ள சில அறிவியலாளர்கள் மிக மிக ஆபத்தான ஆய்வுகளில் மனிதர்களைப் பயன்படுத்தி வருகிறார்கள்; சிறைக்கைதிகள் அல்லது ஏழைகள் அல்லது வெள்ளையர் அல்லாதவர் போன்ற கேள்வி கேட்க முடியாதவர்களை, அவர்கள் அனுமதியின்றியே சோதனைக்கூட எலிகளாகப் பயன்படுத்தி வருகின்றனர்; இத்தகைய ஒரு விரிவான திட்டம் குறித்த புத்தகம் சமீபத்தில் வந்துள்ளது. அணுசக்தி ஆற்றல், மரபுப்பண்பு ஆய்வு போன்ற மதிப்பும், நோபல் பரிசு வாய்ப்புகளும், எதிர்காலத்தில் சிறந்து விளங்கப் போவதுமான இத்துறைகளில் மேற்கூறியவர்கள் ஆய்வுக்கு உட்படுத்தப்பட்டு வருகிறார்கள்; "ஏற்கத்தக்க ஆபத்துகள்" என்பது பற்றி இப்போது அதிகம் பேசப்படுவதை நாம் கேட்கிறோம்; குறிப்பிடத்தக்க அளவு மக்களுக்கு நோயோ, அகால மரணமோ நேர்வது தார்மீகரீதியாக ஏற்கத்தக்கதுதான்; ஆனால், அவர்களில் யார் - யார் சாகப் போகிறார்கள் என்பதை முன்பே கூற முடியுமா ? அதைப் போலத்தான் இதையும் கூற முடியாது; ஆனால், இவை 'ஏற்கத்தக்க ஆபத்து' தான்.

டிசம்பர் 14, 1981 'நியூயார்க்கர்' இதழில் பேராசிரியர் மார்வின் மின்ஸ்கி குறித்து மருத்துவர் ஜெர்மி பெர்ன்ஸ்டெய்ன் ஒரு நீண்ட கட்டுரை எழுதியுள்ளார். 'செயற்கை உணர்வு' (ஆர்ட்டிஃபிஷியல் இன்டெலிஜன்ஸ்) ஆராய்ச்சியில் மின்ஸ்கி முக்கியமான ஒரு ஆய்வாளர் ஆவார். சுதந்திர விருப்பம் மீதான மின்ஸ்கியின் கருத்துகளை இங்கே அவர் மேற்கோள் காட்டுகிறார்:

> உயர் மானுட நடவடிக்கைகளான நமது அன்றாட உள்ளு ணர்வு மாதிரிகள் முழுமையானதாக இல்லை, மேலும் நமது சாதாரண விளக்கங்களில் உள்ள பல கருத்துகள் நெருக்கமான பரிசோதனைகளைத் தாங்குவதுமில்லை. சுயவிருப்பம் அல்லது இச்சா சக்தி என்பதும் அத்தகைய ஒரு கருத்துதான்; இது பரஸ்பர ஊசலாட்டத்தில் இருந்து எவ்வாறு வேறுபடுகிறது என்பதை விளக்கும் ஆற்றல் இல்லாதவர்களாகவும் மக்கள் உள்ளனர்; ஆனால், அதன் மீது வலுவான எண்ணம் உள்ளவர் களாக இருக்கிறார்கள். புராதன காலத்தில் நிலவிய வலுவான தற்காப்பு உணர்ச்சியே இதற்கு மூலகாரணம் என நான் ஊகிக்கிறேன். சுருக்கமாகக் குழந்தைப் பருவத்தில் நாம் அடக்கு முறை மற்றும் நிர்ப்பந்தங்களின் பல வடிவங்களை அங்கீகரிப்பது தொடர்பாகவும், அவற்றை எதிர்ப்பது தொடர்பாகவும் கற்கி றோம். அதற்கு நாம் அடிபணிய வேண்டுமா அல்லது எதிர்க்க வேண்டுமா என்பதையும் கற்கிறோம். ஆனால், வயதான பிறகு, பல்வேறு சட்ட திட்டங்களால் நமது நடவடிக்கைகள் 'கட்டுப்

படுத்தப்பட்டு' உள்ளதாகக் கூறும்போது, நமது மாதிரியில் (உரிய முறையில் அல்லாமல்) பிற நிர்ப்பந்தங்களின் அங்கீகாரிப் புடன் இந்த உண்மையையும் செருகுகிறோம்... இருந்தபோதும், மாற்று என்பது உணர்வுப்பூர்வமாக ஏற்றுக் கொள்ளப்படாத தால், எதிர்ப்பு என்பது தர்க்கரீதியாகவே பொருந்தாது என் றாலும், எதிர்ப்புணர்வு ஒட்டிக்கொண்டு தவறான வியாக்கி யானங்களால் நிலை நிறுத்தப்படுகிறது.

மிகவும் நீண்டு கொண்டு போகும் இந்துப் பத்தி தெள்ளத்தெளிவாக ஒரு குழப்பத்தையே காட்டுகிறது; அதாவது, நீங்கள் என்ன சொல்ல வருகிறீர்களோ அது ஏற்கனவே நிரூபிக்கப்பட்டு விட்டது என்பது போன்ற 'கேள்வி வேண்டுதல்' தர்க்கம்தான் இங்கு கையாளப்பட்டுள்ளது. இவ்வாறு, நமது நடவடிக்கைகள் உண்மையிலேயே 'கட்டுப்படுத்தப்பட்டுள்ளது' என்று யார் கூறுகிறார்கள்? இந்தச் 'சட்டங்கள்' எல்லாம் சட்டங்கள்தான் என்று யார் கூறுகிறார்கள்? அவை என்னவாக இருக்கின்றன? அது 'உண்மை' என்று யார் கூறுகிறார்கள்? மொத்தத்தில் அதில் உண்மையே இல்லை. ஆனால், இது வெறும் அனுமானம், ஊகம் மட்டுமே. இவ்விஷயத்தில் ஊகம் சிறிது கோரமாகவும் உள்ளது. மேலும், மேலும் இதே விஷயங்கள். இதே பாதையில் மின்ஸ்கி தொடர்கிறார்: "நுண்ணறிவு இயந்திரம் கட்டமைக்கப்படும்போது" மீண்டும் கேள்வி வேண்டுதல். பொதுவாக நாம் அறிந்து கொண்டுள்ளது போல நுண்ணறிவு என்பது ஒரு இயந்திரத்துடன் இணைக்கப்பட முடியுமா?

'தன் உணர்வு, விருப்பம் போன்ற மூளை தொடர்பான கருத்து களில் மனிதர்கள் போன்றே பிடிவாத குணமும், குழப்பமும் இருப்பதைக் கண்டு நீங்கள் ஆச்சரியப்படக் கூடாது. சுய - மாதிரியின் பாகங்கள் இடையேயான சிக்கலான வினையாற்று தல் (எதிர்வினை) களுக்கு ஊக்கமளிப்பதில் இத்தகைய அனைத்துக் கேள்விகளும் குறிப்பிடப்படுகின்றன. இத்தகைய விஷயங்கள் தொடர்பான ஒரு மனிதன் அல்லது இயந்திரத்தின் உறுதியான கருத்து மனிதன் அல்லது இயந்திரம் தொடர்பாக வேறு எதையும் நமக்குக் கூறவில்லை, அவரது சுய மாதிரி பற்றி மட்டுமே நமக்குத் கூறுகிறது."

மின்ஸ்கியைப் பொறுத்தவரை அவர் புத்திசாலி என்பது மட்டு மல்லாமல் ஆர்வமும், குதூகலமும் கொண்டவர் என்பதும் தெளி வாகத் தெரிகின்றது - இந்தக் குளுமையான, விட்டேற்றியான, கிண்டலான குரல் தொடர்பான மிகவும் குரூரமான, கொடூரமான விஷயம் என்னவென்றால், மனிதர்களை, நம்மைப் பற்றி நாம் கொண்டுள்ள ஆழமான உணர்வுகளைக் கொச்சைப்படுத்துவது



ஆகும். "அனுபவத்தின் அரசியல்" என்ற தனது புத்தகத்தில் லெயிங் கூறும் "செல்லுபடியாகாத அனுபவம்" என்ற வார்த்தைக்கு மின்ஸ்கியின் கூற்றே மிகச் சிறந்த உதாரணமாகும். மேலே மேற்கோள் காட்டிய பகுதியில் மின்ஸ்கி கூறுவது என்ன வென்றால், 'மனிதர்களாகிய நம்மைப் பற்றி நாம் கொண்டுள்ள மிகவும் உயிரோட்டமுள்ள வலுவான அனுபவங்கள் எல்லாம் யதார்த்தம் அல்ல, உண்மை' என்கிறார். அவர் நம்மைப் பற்றியோ, மற்றவர்களைப் பற்றியோ எதுவும் கூறவில்ல. நமது சொந்த மாயை தவிர வேறொன்றைப் பற்றியும் அவர் கூறவில்லை. மேலும், எப்படியிருந்தாலும் அவர்கள் "தாமாகவே அறியும்" இயந்திரத்தை அவரும் அவரது சகாக்களும் விரைவிலேயே உருவாக்கி விடுவார் கள். அவரது செய்தியைத் தொகுத்தளிக்க வேண்டும், உனது சொந்த அனுபவத்தில் இருந்து நீயாக எதுவும் கற்க முடியாது. ஆனால், நிபுணர்களாகிய நாங்கள் சொல்வதில் நீங்கள் நம்பிக்கை வைக்க வேண்டும்.

'வாழ்வின் உண்மைகள்' என்ற தனது புத்தகத்தில் லெயிங், கலக்க மடைந்திருந்த ஒரு பெண்ணின் கேள்வியை மேற்கோள் காட்டு கிறார்; தத்துவத் துறையில் பணியாற்றும் அப்பெண் தனது துறைத் தலைவரைப் பார்த்து, "நான் இருப்பதை நான் உணரவில்லை என்றால், என்னை நானே ஏன் மாய்த்துக் கொள்ளக்கூடாது" என்று கேட்டார். 'இருப்பதை' என்ற சொல் மூலம், தாம் ஒரு <u>இயந்திரத்தை விட மேலான, மற்றொரு பொருள்</u> என்பதையே அப்பெண் பொருட்படுத்துகிறார். அவளது கேள்வி அற்பமான கேள்வி என்று நிராகரிக்கப்பட்டது. ஆனால் அது இன்னும் வெகுதூரத்தில் உள்ளது. நாம் இருப்பதை நாம் உணராவிட்டால், நமது அனுபவங்களும் குறிப்பிட்ட அளவுக்கு முக்கியமானவை என்பதை உணராவிட்டாலும், நாம் ஏன் நம்மை நாமே - நாம் ஒவ்வொருவரும் மாய்த்துக் கொள்ளக்கூடாது.

கடைசியாக ஒரே ஒரு தடவை மூளை ஆராய்ச்சிக் கட்டுரைக்குத் திரும்புவோம். அங்கு ஒரு புகைப்படம். அதில் ஒரு 'பொருளாக' அமர்ந்த நிலையில் ஒரு பெண், ரெகார்டிங் தலைக்கவசம் அணிந்துள்ளார். அவளுக்குப் பின்புறம், சற்றே அருகில் ஒரு அறிவியலாளர், வெள்ளை நிற கோட் அணிந்து இருக்கிறார். முன்னணியில் மற்றொரு அறிவியலாளர் குறிப்புகள் எடுத்த நிலையில் உள்ளார். அமர்ந்துள்ள பெண் மீது சிவப்பு ஒளி பாய் கிறது. குறிப்புகள் எடுக்கும் அறிவியலாளர் மீது நீல ஒளி பாய்கிறது. இதைப் பார்க்கும்போது, திகில் காட்சிகள் நிறைந்த அறிவியல் சினிமாவின் காட்சி போல திகிலாக இருக்கிறது. இதற்கே சோதனைச்சாலை மக்கள் எதிர்ப்பு தெரிவிக்கலாம். 'ஐயோ,

# 2
# விளையாட்டுகளும் சோதனை முயற்சிகளும்

ஒரு நண்பரின் வீட்டு மொட்டை மாடியில் அமர்ந்திருந்தேன். நெருக்கமாக லிசா, 16 மாதங்கள் ஆன உறுதியும் ஒளியும் கொண்ட குழந்தை. அப்போதுதான் அவளுக்கானதொரு அரைகுறை மொழி (மழலை)யைக் கண்டுபிடித்திருந்தாள். அந்தப் புது மொழியில் எந்த நேரமும் பேசிக் கொண்டேயிருந்தாள். மீண்டும் மீண்டும் அதே ஒலிகளையே திரும்பத் திரும்ப எழுப்பினாள். அவற்றின் மூலம் அவள் ஏதோ கூற முயன்றது போல் இருந்தது. பொருள்களைத் தொடுவதையும், கையில் எடுப்பதையும் விரும்பினாள்; ஆச்சரியப்படும் படியாக வலது கையையே பயன்படுத்தினாள்; சிறிய ஸ்குரு, ஆணி போன்றவற்றை அவற்றுக்கான துளைகளில் பொருத்தக்கூட அவளால் முடிந்தது. நம்மை விட குழந்தைகள் குழப்பம் குறைந்தவர்கள் என்பது உண்மைதானோ!?

லிசாவுக்கு மிகவும் பிடித்த விளையாட்டுகளில் ஒன்று எனது சட்டைப்பையில் இருந்து பால் பாயிண்ட் பேனாவை வெளியே எடுத்து, மூடியைக் கழற்றி, மீண்டும் பொருத்துவது ஆகும். இதற்குச் சிறிது ஆற்றல் வேண்டும். இந்த விளையாட்டில் அவள் சோர்வு அடைந்ததே இல்லை. சட்டைப்பையில் பேனாவுடன் என்னைப் பார்க்க நேரும்போதெல்லாம், அவளது விருப்பம் என்னவென்பதை நானாகவே தெரிந்து கொண்டு விட வேண்டும் என்று விரும்பினாள். அதன் பிறகு அவளை சமாதானப்படுத்தவே முடியாது. மிகவும் பிடிவாதக்காரி. சும்மா விளையாட்டுக்காகவாவது (பொய்யாக) நான் தடுத்தால் கூட - அதாவது அவள் என்ன கேட்கிறாள் என்பது புரியாதது போல் நடித்தால் கூட போதும் - அவள் ரகளையை ஆரம்பித்து விடுவாள். உண்மையிலேயே நான் ஏதாவது எழுத வேண்டியிருந்தால், மிகவும் தந்திரமாகக் கூடுதலாக ஒரு பேனாவை எனது பாக்கெட்டில் மறைத்து வைத்துக் கொள்வேன்.

மற்றொரு நாள், அவள் பியானோவில் விளையாடிக் கொண்டிருந்தாள். அந்த இயந்திரம் இயங்கும்படி வேண்டிக் கொள்வது போல் இரண்டு கைகளையும் ஒரே சமயத்தில் தடாலடியாகப் பியானோ கட்டைகளில் கூடுதலாகவோ, குறைவாகவோ தட்டினாள், இதனால் அவளுக்கு ஆவலை ஏற்படுத்தும் சத்தம் எழுந்தது. உடனே என்னைப் போல அவளால் செய்ய முடியுமா? (இமிடேட்) என்ற ஆவல் எனக்கு

ஏற்பட்டது. நான் எனது சுட்டு விரலால் மேலும் கீழும் தட்டினேன். அதைக் கவனித்த அவள், அப்படியே அதைத் திருப்பிச் செய்தாள்.

### ☐ ஆகஸ்டு 11, 1960

நேற்று ஒரு கையடக்க மின்சார தட்டச்சு இயந்திரத்தை மொட்டை மாடியில் வைத்திருந்தேன். பெரிய குழந்தை அதைப் பார்ப்பதும் கவனிப்பதுமாக இருந்தது. லிசா ஒரு கோன் ஐஸ்கிரீமைக் காலி செய்வதில் கண்ணும் கருத்துமாக இருந்தாள். அதைத் தின்று முடிக்கும் வரை இதைக் கவனிக்கவேயில்லை. கோன் முழுவதுமாகக் கரைந்த பிறகுதான் மற்றவர்கள் என்ன செய்கிறார்கள் என்பதைக் கவனிக்கத் தொடங்கினாள். பின்னர் தட்டச்சு இயந்திரம் எழுப்பும் ஒலிகளாலும் குறிகளாலும் கவரப்பட்டு உடனே அது தனக்கு வேண்டும் என்று கேட்டாள். எனவே, தட்டச்சு இயந்திரம் முன்பாக எனது மடியில் அவளை உட்கார வைத்தேன். எனது ஒரு விரலால் ஒரு எழுத்தை ஒரு முறை மட்டுமே தட்டியது போலவே செய்தாள். அப்போது என்ன நடக்கிறது என்பதைப் பார்ப்பதிலும் அவளுக்கு ஆர்வம் இருந்தது. சில முறை எழுத்துகள் காகிதத்தில் பதியாமல் காற்றிலேயே பதிந்தன. அவளது இந்த நடவடிக்கைகளின் விளைவுகளையும் அவளே பார்ப்பது அவளுக்கு ஏதோ ஒரு அதிசயம் நிகழ்வது போல பிரமிப்பாக இருந்தது. அது அவளால் நிகழ்ந்தது.

பல நேரங்களில் ஒரே சமயத்தில் ஒன்றுக்கு மேற்பட்ட எழுத்து களைத் தட்டி விடுவதால் பல எழுத்துக் கம்பிகள் ஒரே நேரத்தில் எழும்பி காற்றில் சிக்கிக் கொண்டன. உடனே மின்சாரத் தட்டச்சு இயந்திரத்தின் சுவிட்சை நிறுத்தி விட்டு அதைச் சரி செய்து, மீண்டும் சுவிட்சைப் போட்டேன். அந்த சுவிட்சு சுழற்சி முறையில் இயங்கக் கூடியது. ஒவ்வொரு முறை அந்த சுவிட்சை எனது கைவிரல்களால் சுழற்றியதைப் பார்த்ததும் அதன் மீது அவளது கவனம் திரும்பியது. அவளாகவே அந்த சுவிட்சை இயக்க முயற்சித்தாள். ஆனால், அவளது விரல்கள் அவ்வளவு வலுவானதாக இல்லாததால் அவளால் இயலவில்லை. உடனே, கீழே இறங்கி எனது வலதுகை விரல்களை எடுத்து சுவிட்ச் மீது வைத்து, அதைச் செயல்படச் செய்தாள். உடனே எங்களுக்குள் நல்ல ஒரு விளையாட்டு தொடங்கியது. நான் சுவிட்ச் ஆஃப் செய்வதும், உடனே அவள் அதைப் போட முயலுவதும், அது முடியாமல் எனது கையை எடுத்து அதில் வைப்பதும், நான் சுவிட்சைப் போடுவதும் என்று விளையாட்டு தொடர்கிறது.

தட்டச்சு இயந்திரத்தில் அடுத்த வரிக்கு நகர்த்துவதற்காகப் பயன் படுத்தப்படும் உருளையுடன் இணைக்கப்பட்ட பிடி கம்பியும் அவளுக்குப் பிடிக்கும். ஒவ்வொரு முறை அடுத்த வரிக்காக நான் அக்கம்பியை நகர்த்தும்போதும், அவளும் அதைப் பிடித்துக் கொண்டு, மேலும் ஒரு அழுத்தம் கொடுப்பாள். இதில் எப்போதாவது



சலிப்படையும்போது மட்டும் எழுத்து விசைகளில் ஓங்கித் தட்டுவாள். ஒரு முறை தட்டச்சு இயந்திரத்தைத் தரையில் வைக்கும்படி காட்டினாள். நானும் கீழே வைத்தேன்; உடனே அது எவ்வளவு தவறு என்பதை உணர்ந்து கொண்டேன். அவள் அதன் மீது ஏறி அதற்கு உள்ளே என்ன இருக்கிறது என்று பார்க்க விரும்பினாள். மிகப் பெரிய வாக்குவாதம் மற்றும் போராட்டத்திற்குப் பிறகே அதை என்னால் மேசை மீது வைக்க முடிந்தது. இந்த விளையாட்டில் நாங்கள் நாற்பது நிமிடங்கள் ஈடுபட்டோம். நாம் நினைப்பது போல குழந்தைகளின் கவனம் மிகக் குறுகியதல்ல.

இன்று, கிட்டத்தட்ட அவளது அண்ணனின் பொறுப்பில் இருந்தாள். இன்று கும்மாளம் அடிப்பதில் தீவிரமாக இருந்தாள். தனது கைகளால் விசைப்பலகையில் ஓங்கி ஓங்கித் தட்டினாள். ஒவ்வொரு முறை இதைச் செய்தபோதும், நாங்கள் தட்டச்சு இயந்திரத்தை நிறுத்தி விட்டு, சிக்கிக் கொண்ட விசைக் கம்பிகளை எடுத்து விட்டோம். இதனால் அவள் விளையாட்டின் வேகம் தடைப்பட்டது. விசைப் பலகையைப் பலமாகத் தட்டுவது நல்லதல்ல என்பதை அவளுக்குக் காண்பிப்பதற்கு இது சரியான நேரம் என்று நினைத்தேன். ஆனால், நாங்கள் விசைக்கம்பிகளை சரிப்படுத்தாமல் இருப்பதைப் பார்ப்பது அவளுக்கு மிகவும் ஆர்வமான விஷயமாக இருந்தது. இவ்வாறு பல முறை நடந்ததும், அடுத்த முறை விசைகள் சிக்கிக் கொள்ளும்போது சுவிட்சை நிறுத்தி விட்டு அவள் என்ன செய்கிறாள் என்பதைப் பார்க்கலாம் என்று அவளது அண்ணனிடம் ரகசியமாகக் கூறினேன். பிறகு தட்டச்சு இயந்திரம் வழக்கம் போல வேலை பார்க்கவில்லை என்பதை அவள் கவனித்ததும், அவளாகவே பக்கத்தில் சாய்ந்து சிக்கிக் கொண்ட விசைக் கம்பிகளை இழுக்க முயன்றாள்.

இப்போது சில விஷயங்கள் நடந்தன; அவற்றை அந்த நேரத்தில் எழுதிக் கொள்ள மறந்து விட்டேன். லிசா விசைப்பலகையில் சிக்கல் ஏற்படுத்தும்போது சுவிட்சை நிறுத்துவது பற்றிப் பேசினேன். இதையொட்டி நான் அதன் அருகிலேயே நிற்க வேண்டியிருந்தது. அப்போதுதான் சுவிட்சைப் போடவும், நிறுத்தவும் முடியும். ஆனால், லிசா வேலை பார்த்துக் கொண்டு இருக்கும்போது அதன் மீது நான் சாய்ந்து கொண்டு இருப்பதை அவள் விரும்பவில்லை. நானும் அதை விரும்பவில்லை - அவளது முழுக் கவனமும் தட்டச்சு இயந்திரம் மீதிருக்க வேண்டுமானால் லிசா சுதந்திரமாக இருக்க வேண்டும் என்று விரும்பினேன். இப்பிரச்சனையைத் தட்டச்சு இயந்திரத்துடன் நீண்ட மின் வயரை இணைத்து, தொலைவில் சுவிட்சு இருக்கும்படி செய்து தீர்வு கண்டேன். இதனால் லிசாவிடமிருந்து நன்றாகப் பின்புறம் விலகி நின்று, அவள் பார்வையில் படாமலேயே நின்று, விசைப்பொறி

எப்போதெல்லாம் சிக்கியதோ அப்போதெல்லாம் சுவிட்சு - ஆஃப் - ஆன் செய்ய முடிந்தது. பிறகு நான் முன்னே வந்து, சிக்கிய விசைகளை விடுவித்து, மீண்டும் பின்னால் சென்று விடுவேன்

ஆனால், லிசா நீண்ட நேரம் முட்டாளாக இருக்கவில்லை. சிறிது நேரம் வரை விசைகள் சிக்கியதும் இயந்திரமும் நின்று விடுகிறது என்ற ஆச்சரிய உணர்வில் இருந்திருப்பாள். ஆனால், நான் என்ன செய்கிறேன் என்பதையும் இணைத்துப் பார்த்துப் புரிந்து கொள்ள அவளுக்கு நீண்ட நேரம் ஆகவில்லை. விசைகள் சிக்கும்போதெல்லாம் இயந்திரத்தை நிறுத்த நான் ஏதோ செய்திருக்க வேண்டும் என்பதைத் தெரிந்து கொண்டாள். ஒவ்வொரு முறை சுவிட்சை அணைக்கும்போதும் - நான் அதிக சத்தம் எழாமல் சுவிட்சை இயக்கினேன் என்பதையும் இங்கு சேர்த்துக் கொள்ள வேண்டும். அவள் திரும்பி என்னைப் புதிராகப் பார்ப்பாள். நான், 'எனக்கு ஒன்றுமே தெரியாதுப்பா' என்பது போல அப்பாவியாக இருப்பேன். அதாவது, கூடுதல் மின்வயர் இணைப்பு கொடுத்ததை அவளிடம் காண்பிக்கவில்லை. மீண்டும் ஒரு முறை அதைச் செய்ய நேர்ந்தால், அவளுக்கு ஆபத்து ஏற்படுத்தக் கூடியதுதான் என்றாலும், அவளுக்கு சுவிட்ச் இருக்குமிடத்தைக் காட்ட வேண்டுமென்று நினைக்கிறேன். அவள் கோபமும் உறுதியும் மிக்க குழந்தை. சுவிட்ச் ஆன் ஆஃப் செய்வதால் என் மீது கோபப்படக் கூடும். நான் நன்றாகக் கற்றுக் கொண்டபடி, அவர்கள் கேட்காமல் நாம் அவர்களுக்கு உதவி செய்வதைச் சிறு குழந்தைகள் விரும்புவதில்லை.

இதெல்லாமும் இப்போது எனக்குப் படிக்கும்போது வியப்பாக இருக்கிறது. புத்திசாலியான சிறிய குழந்தைகள் எவ்வளவு பொறுமையோடும், திறமையோடும், சமயோசித ஆற்றலோடும், 'அவர்களால் முடியாது' என்று தனி நபர்கள் நமக்கு அடித்துச் சொல்லும் பல விஷயங்களைச் செயலாற்றும் திறமை பெற்றிருந்தார்கள் என்பதை அறிந்து ஆச்சரியமும் வியப்பும் அடைந்துள்ளேன். குழந்தைகள் சமர்த்தானவை என்பது எந்த வகையிலும் நமக்கு ஒரு செய்தி அல்ல; சில நேரங்களில் நாட்டில் உள்ள உளவியலாளர்களில் பாதிப்பேர் குழந்தைகளின் மீது குனிந்து, வளைந்து பார்த்து, பாசமுள்ள பெற்றோருக்கு ஏற்கனவே தெரிந்த இந்த உண்மையை அவர்கள் மீண்டும் கண்டுபிடிக்கலாம். ஆனால், 1960இல் அது ஒரு தனிநபர் சம்பந்தப்பட்ட விஷயமாகவே இருந்தது; பொதுமக்கள் அறிந்த கருத்தாக இல்லை.

### ☐ சூலை **24, 1961**

இன்று காலையில் ஒரு பலூனைக் கையில் எடுப்பதற்காக லிசா கீழே குனிந்தாள். அப்போது கதவு வழியாக வீசிய காற்றில் பலூன் தரையில் பறந்தது. அவள் அதைப் பார்த்தாள். பலூன் பறப்பது நின்றதும், அவள் அதனருகில் சென்றாள். அந்த பலூனை மேலும் பறக்க விடும் நோக்கில் அதன் மீது உதைத்தாள். இது எனக்கு மிகுந்த ஆச்சரியமாக இருந்தது. இவ்வளவு சிறிய குழந்தையால் தொடர்விளைவுகள் பற்றிச் சிந்திக்க முடியுமா என்று ஆச்சரியப்பட்டேன். அதாவது காற்று வீசுவதால் ஏற்படும் அசைவுக்கும், தாமே அதை உதைப்பதால் ஏற்படும் அசைவுக்கும் இடையேயான தொடர்பைச் சிறிய குழந்தையால் உருவாக்க முடியுமா என்று ஆச்சரியப்பட்டேன். நிச்சயமாக அவர்களால் முடியும்.



குழந்தைகளுக்கு ஒன்பது அல்லது பத்து வயது ஆகும்வரை அவர்களால் அரூபச் சிந்தனையில் ஈடுபட முடியாது என்று பலரும் நம்மிடம் கூறுகிறார்கள். ஆனால், அது தவறு என்பதற்கு இது நல்ல உதாரணமாக எனக்குப் பட்டது.

கிட்டத்தட்ட அனைத்துக் குழந்தைகளுமே விரும்பும் ஒரு விளையாட்டு என்னவென்றால் அவர்கள் கைகளை விரித்து வைத்திருப்பார்கள். நாம் தலையை அசைத்து விரல் இடைவெளிகளில் வாயால் காற்றை ஊத வேண்டும். அந்தக் காற்று அவர்கள் மீது படும்போது அவர்கள் சிரிப்பார்கள். பின்னர் இந்த அதிசயம் எங்கிருந்து வருகிறது என்ற ஆராய்ச்சியில் இறங்குவார்கள். ஒரு விரலினை உங்கள் வாய் அருகே கொண்டு வந்து பரீட்சித்துப் பார்ப்பார்கள். இதே போன்ற மகிழ்ச்சியை ஒரு விசிறி அல்லது அட்டையால் விசிறும்போதும் அனுபவிப்பார்கள்.

பின்னர், லிசா அந்தப் பலூன் பின்னால், பாடிக்கொண்டு சுற்றித் திரிந்தாள். அவளைப் பொறுத்தவரை இதுதான் 'ரிங் - அரௌன்ட் - எ - ரோசி' என்ற பாடல். பின்னர் அதை மாற்றியவுடன் அது முற்றிலும் வேறு வகையான பாடலாக மாறியது. அவள் பேசியவை, பாடியவை, செய்தவை எல்லாமே இப்படி இருந்தது; ஒரு விஷயமாக ஆரம்பித்து அது படிப்படியாக மற்றொன்றாகப் பரிணமித்தது. இசைக்கலைஞர்கள் இதனைக் கரு மாற்றம் (வேரியஸ் இன் தீம்) என்று அழைப்பார்கள்.

எனக்குத் தெரிந்தவரை நான் அறிந்த குழந்தைகள் அனைவருமே முடிவில்லாமல் கதை சொல்லிக் கொண்டிருப்பதையும், பாடிக் கொண்டிருப்பதையுமே விரும்புகிறார்கள். சில நேரங்களில் அவர்கள் செய்த செயல்களும் அல்லது செய்ய விரும்புபவைகளும் பற்றியதாக அப்பாடல் இருக்கும். ஒரு முறை ஒரு தாய் என்னிடம் கூறினார்; அவரது ஏழு வயது மகள் பள்ளிக்குச் சென்றிருந்தாள். அப்போது நான்கு வயதான அவளது தம்பி வீட்டில் இருந்தான். ஒரு நாள் அவன் அறையில் தனியாக, "எனக்கு ஒரு அக்காள் இருந்தாள்; அவள் பள்ளிக்குப் போகவில்லை; தினசரி நான் சொல்வதையெல்லாம்

செய்தாள்" என்று பாடிக் கொண்டிருந்தானாம். அவை அர்த்த மில்லாத வார்த்தைகளாகவும் அர்த்தமில்லாத எழுத்துகளாகவும் இருந்தன; சில சமயங்களில் அர்த்தங்களும், அனர்த்தங்களும் வார்த்தைகளில் கலந்திருந்தன. பல குழந்தைகள் தம்மைவிட வயதில் மூத்தவர்களுடன் விளையாட விரும்புகின்றன. அப்போது ஒவ்வொரு குழந்தையும் பாட்டில் புதிது புதிதாகச் சேர்க்கின்றன. அது ஒலிப் பதைப் போல அவ்வளவு எளிமையானதல்ல. பாடல், இசையை முயற்சிப்பதுடன் அதே சமயத்தில் குழந்தைகள் கற்பனையிலும் கூடுதல் கவனம் செலுத்தின என்பதற்கு மேல் அதில் சிறப்பு இல்லை. குழந்தைகள் அதை மிகவும் விரும்புகின்றன.

பல நல்ல விலையாட்டுகள் உள்ளன; அவற்றை ஆட நாம் மிகவும் ஊக்கமளிப்பதுடன், அவர்களுக்கு சிறப்பான கவனமும் அளிக்க வேண்டும். வீடு - பள்ளி எங்கிருந்தாலும் அவர்கள் தனிக் கவனம் பெற வேண்டும்.

முதன்முதலாகப் பள்ளிக்குச் செல்லும் குழந்தைகள் நிறையப் பாடு கிறார்கள் என்பதில் சந்தேகமில்லை; ஆனால், ஆசிரியர் சொல்லித் தரும் ஒரே பாடலையே அனைவரும் பாடுகிறார்கள். புதிதாக எதுவும் செய்வது என்பதை விட அவர்கள் 'சரி யாகப் பாட வேண்டும் என்பது மட்டுமே ஆசிரியரின் குறிக்கோளாக இருக்கும். சில குழந்தைகள் இதை விரும்புகின்றனர்; அதை நன்றாகவும் செய்கின் றனர்; ஆனால் பெரும்பாலான குழந்தைகளுக்குப் பள்ளியில் மேற் கொள்ளப்படும் பல்வேறு நடவடிக்கைகளில் இதுவும் ஒன்றாகத்தான் உள்ளது; கட்டாய நகைச்சுவை. இவர்களில் பல குழந்தைகள் பாடும் திறன் அற்றவர்களாகி விடுகின்றனர். ஒரு தேவையற்ற விரயம். கார்ல் ஓர்ஃப் உருவாக்கிய கற்பித்தல் முறையில், குழந்தைகள் தாங்களே சொந்தமாகப் பாடவும், இசைக்கவும், பாட்டமைக்கவும் வாய்ப்புகள் உருவாகும்போது, அவர்களது எழுத்தறிவும், இசை அறிவும் வேகமாக வளர்கின்றன.

எனக்கு இசையில் ஓரளவு அனுபவம் உண்டு; செல்லோ இசைக்கருவியை ஓரளவு இசைக்கத் தெரியும் (இது பற்றி 'நேரம் கடந்து விடவில்லை' என்ற புத்தகத்தில் எழுதியுள்ளேன்); ஓரளவு இசை வரலாறும் எனக்குத் தெரியும்; இந்த அனுபவங்களிலிருந்து நான் உறுதியாக நம்புவது என்னவென்றால் இசை முயற்சிகள் அனைத்துமே சுய கற்பனை முயற்சிகளையே மையமாகக் கொண டுள்ளன என்பதும்; இசைப்பயிற்சியின் மையமாக இம்முறையே பின்பற்றப்பட வேண்டும் என்பதும்தான். செல்லோ இசைக்கருவி களில் எனது சொந்த ராகங்கள் அல்லது இசைக் குறிப்புகளை இசைப்பதிலேயே பெரும்பகுதி செலவிடுவேன்; அதே போல செல்லோ அல்லது வேறு ஏதாவது இசைக்கருவியைக் குழந்தை



களுக்குக் கற்றுத் தருவதாக இருந்தாலும் அவர்களும் இதே முறையில் சிறிது நேரமாவது சுய முயற்சியில் ஈடுபடுவதையே வலியுறுத்துவேன்; அவர்கள் காதில் விழுந்த ராகங்களைத் தாமாக இசைப்பது அல்லது அவர்கள் மனதில் தோன்றும் இசைக்குறிப்பு களை இசைப்பது அல்லது அவர்கள் விரல்கள் எவ்வாறெல்லாம் அசைகிறதோ அதன்படி அதனை இசைப்பது என்பதாக அவர் களை ஊக்கப்படுத்துவேன். இதிலிருந்து ஒலிகள் குறித்து அறிவுப் பூர்வமாக யோசித்துக் கொண்டிராமல் வெறுமனே கேட்டால் மட்டும் போதுமென்பேன்.

வேறு வார்த்தைகளில் கூறுவதானால், கற்பனை வளம் மீதான அறிவுப்பூர்வமான கட்டுப்பாட்டில் பலவிதங்கள் இருக்க வேண்டும். ஒரு பக்கத்தில், பிறரது ராகங்களையோ அல்லது நமது மனதில் தோன்றுவதையோ நமது தசைகள் தாமாக இசைக்க வேண்டும். மறுபக்கத்தில் நமது கைகளைத் தாமாக அலையவிட்டு, அதன் மூலம் எழும் ஒலியை மனம் கேட்க வேண்டும். இவ்வாறு நமது தசைகளும், கைகளும், விரல்களும் குறைந்த அளவு அறிவுக் கட்டுப்பாட்டில் செயல்படும்போது அவைதான் உண்மையான கற்பனை வளமாக இருக்கிறது; அத்துடன் நமது இசைக்கருவிகள் மீது இயல்பான கட்டுப்பாட்டை நாம் பெற முடியும்.

சிறிய குழந்தைகள் முடிவில்லாமல் தாமாகப் பாடிக் கொண்டி ருக்கும்போது இதுதான் நடக்கிறது. அவர்கள் மனதில் எந்த ராகமும் கிடையாது; அதை அவர்கள் பாட முயற்சிக்கவும் இல்லை. அவர்கள் (எந்த நோக்கமும் இன்றி) பாடி, என்ன வெளிவருகிறதோ அதைப் பார்க்கிறார்கள். இதை நாம் மிகவும் ஊக்கப்படுத்த வேண்டும்; நாமும் அவ்வாறே செய்ய வேண்டும்.

**□ சூலை 25, 1961**

உள் அறையில் லிசா 'வீல்' என்று அலறும் சத்தம் கேட்டது. லிசாவுக்கும் தனி உடைமை அமைப்புக்கும் இடையேயான புதிய மோதல் வெடித்துள்ளதற்கான அறிவிப்பு அது. அவளது பார்வை படியும் ஒவ்வொன்றின் மீதும் அவளுக்கு ஆர்வம் ஏற்பட்டது; அவை அனைத்தையும் கையில் எடுத்து, முடிந்தால் தனியாகத் தூக்கி மடியில் வைத்து சோதித்துப் பார்க்க விரும்பினாள். அதன் மதிப்பு எவ்வளவு? அது எவ்வளவு பாதுகாப்பான பொருள்? எவ்வளவு ஆபத்தான பொருள் அது ? இப்படி எந்தக் கவலையுமே அவளுக்குக் கிடையாது. மின்சாரத் தட்டச்சு இயந்திரத்தின் பிளக்கை நான் செருகுவதைப் பார்த்த அவள், தானும் அவ்வாறு பிளக்கைச் செருக விரும்பினாள்; மின்சார பிளக், பின்களைத் தொடக் கூடாது என்று சொல்வது அவளுக்குப் பிடிக்கவில்லை.

ஒரு நாள் ஸ்டவ் அடுப்பின் எல்லா பர்னர்களையும் திறந்து விட்டு விட்டாள். நல்ல வேளையாக லைட்டர் கைக்கு எட்டாத தொலைவில் இருந்தது. ஸ்டவ் அடுப்பு பக்கத்தில் தனியாகப் போகக்கூடாது என்று சொல்வதும் அவளுக்குப் பிடிக்கவில்லை. மற்ற அனைவரும் தொட்டுப் பழகும் ஒரு பொருளை அவள் மட்டும் தொடக்கூடாது என்று சொல்வது ஏன் என்று அவளுக்குப் புரிய வாய்ப்பில்லை. அவள் சில பொருள்களை எடுத்தால், அந்தப் பொருள் களை எடுத்த இடத்தில் வைக்க வேண்டும் என்று அவள் நினைப்ப தில்லை; அதை எங்கிருந்து எடுத்தோம் என்பது அவளுக்கு நினை விருந்தாலும் கூட இதே நிலைதான்.

இந்தப் பிரச்சனையைத் தீர்க்க ஒரு நல்ல, எளிதான பதில் கிடை யாது. 'இல்லை, இல்லை, அதைத் தொடாதே, அது மிகவும் சூடாக உள்ளது, அது மிகவும் கூர்மையாக இருக்கிறது, அது வெட்டி விடும், உடைந்து விடும், அது என்னுடையது, அது எனக்கு வேண்டும்' இப்படி ஒவ்வொரு நாளும் நாம் சொல்லிக் கொண்டிருக்கிறோம். அவளைச் சுற்றியுள்ள உலகின் ஒவ்வொரு பகுதியையும் சோதித்துப் பார்த்து அறிந்து கொள்ளும் அவளது உரிமை மீதும், தேவை மீதும் நாம் தாக்குதல் நடத்துவதாக அவள் ஒவ்வொரு முறையும் இயல்பாகவே உணர்கிறாள். 'எல்லோரும் இதைத் தொடுகிறார்கள்; நான் மட்டும் தொடக்கூடாதா?' என்ற எண்ணம் மேலோங்குகிறது. அளவுக்கு அதிகமாக இவ்வாறு கட்டுப்படுத்துவதன் மூலம் ஒரு குழந்தையின் ஆர்வம் எவ்வளவு தூரம் நசுக்கப்படுகிறது என்பதை அறிந்து கொள்வது சுலபம். இந்த உலகத்தில் எவ்வளவு சுவாரசிய மான விஷயங்கள் உள்ளன, சிந்திப்பதற்கும், அறிவதற்கும் எவ்வளவு பயனுள்ள தகவல்கள் உள்ளன என்பதை அக்குழந்தை அறியச் செய்வதற்குப் பதிலாக, இந்த உலகில் ஆபத்துகளும் இடையூறுகளுமே மறைந்துள்ளன என்ற உணர்வையே நாம் ஏற்படுத்தி வருகிறோம் என்பதையும் நம்மால் சுலபமாகப் புரிந்து கொள்ள முடிகிறது.

இந்தப் பிரச்சனையைத் தீர்ப்பதற்காக லிசாவின் கைகளில் பொம்மைகளைத் திணித்து, அங்கிருந்து விலகச் செய்கிறோம். ஆனால், இதனால் பயனில்லை. முதலாவதாக, பொம்மைகள் உரிய ஆர்வத்தை ஏற்படுத்துவதில்லை. இரண்டாவதாக, அவள் விரும்பினாலும் எதைத் தொடலாம், எதைத் தொடக்கூடாது என்பதை நினைவுபடுத்த இயலு வதில்லை. வயதானவர்களும், பெரியவர்களும் வீட்டிலுள்ள அனைத்துப் பொருள்களையும் தொட்டுக் கையாள்வதால் அவை குழந்தைகளுக்கு ஆர்வமுள்ளவையாக மாறுகின்றன என்பதுதான் உண்மை. மற்ற சிறிய குழந்தைகளைப் போலவே, லிசாவும் வீட்டில் உள்ள மற்ற பெரியவர்கள் போல இருக்கவும், செயல்படவும் விரும்புகிறாள். நாம் துணி துவைக்கும்போது அவளும் நமக்கு உதவி செய்ய அனுமதிக்கும்படி கோருகிறாள்; சமையல் வேலை நடை



பெறும்போது சமைக்க விரும்புகிறாள்; எலுமிச்சை ரசம் தயாரிக்கும் போது, அதைத் தயாரிப்பதில் உதவி செய்ய விரும்புகிறாள். பொம்மை போன்ற பொருட்கள் இவற்றிற்கு நிச்சயமாக மாற்றாக இருக்க முடியாது.

பள்ளிக்கூடங்களில் நாம் செய்யும் காரியங்கள் பெரும்பாலும் தவறானவையாகவே உள்ளன என்பதை உணராமல் இருப்பது கடினம். 'இலக்கு' என்று மற்றவர்கள் அழைக்கும் விஷயங்கள் பற்றி நாம் கவலையும் கொள்கிறோம் அல்லவா! இந்த உலகை உணர்ந்து கொள்வது, இதில் சுதந்திரமாக நடமாடுவது போன்று நாம் செய்யும் காரியங்களை அவர்களும் செய்யும் ஆர்வம் தவிர அவர்களுக்குப் பெரிதாக வேறு நோக்கம் கிடையாது. புரிந்து கொள்ளுதல் மற்றும் ஆற்றல் பெறுதல் என்ற இந்தப் பெரும் ஆர்வத்தை நாம் ஏன் சிறப்பாகப் பயன்படுத்திக் கொள்ளக்கூடாது? எத்தகைய திறன்களை அவர்கள் பெற வேண்டும் என்று நாம் விரும்புகிறோமோ அத்தகைய திறன்களை நாம் பயன்படுத்துவதைக் குழந்தைகள் பார்க்கச் செய்வதற்குப் பல வழிகளை நாம் கண்டுபிடிக்க முடியும். இருந்தாலும், கணக்கிடுதல் போன்ற 'அடிப்படைத்' திறன்களை நாம் உண்மையில் <u>பயன்படுத்துவது</u> சிரமம்தான். யதார்த்த வாழ்க்கையில் ஒரு பின்னத்திலிருந்து மற்றொரு பின்னத்தை யார் கழித்துப் பார்க்கிறார்கள்? (யதார்த்த வாழ்க்கையில் யார் கணக்குப் போட்டுக் கொண்டிருக்கிறார்கள்?)

அதே சமயத்தில், எவையெல்லாம் குழந்தைகளுக்கு ஆபத்தானவை, எவற்றையெல்லாம் குழந்தைகள் தொடக்கூடாது என்று நாம் விரும்புகிறோமோ அவற்றை, வீட்டில் குழந்தைகள் கண்ணில் படாத இடத்தில் வைக்க வேண்டும், அதே போல, மலிவானதும், ஆபத்து இல்லாததும், குழந்தைகள் கையாளக்கூடியதுமான பல நல்ல பொருள்களைக் கண்டறிந்து அவற்றை நாமும் கையாளும் பழக்கத்தைக் கொள்ள வேண்டும். சாதாரண வீட்டு உபயோகப் பொருள்களைக் குழந்தைகளுக்கு வழங்கலாம்; இருந்தபோதும், பிற்காலத்தில் குழந்தையின் கல்விக்காகப் பல லட்சம் செலவிடப் போகிற ஒரு குடும்பத்தில், ஐந்து, பத்து ரூபாய் மதிப்புள்ள பொருளைக் குழந்தை உடைத்து விடும் என்பதற்காகப் புறக்கணிப்பது நல்ல விஷயமல்ல. மருந்துக்கடைகள் அல்லது சூப்பர் மார்க் கெட்டுகளில் குழந்தைகளால் ஆபத்து ஏற்படக் கூடிய பொருள்கள் என்று பார்த்தால் அதிகம் இருக்காது; அப்படியே இருந்தாலும் அவற்றின் மதிப்பு பத்து - இருபது ரூபாய்க்கு மேல் இருக்காது. ஆனால், அங்கு நம் குழந்தைகள் எதையாவது தொட்டாலும், எடுத் தாலும் அங்குள்ள மனிதர்களின் முகம் சுருங்கிப் போவதை நான் பல இடங்களில் பார்த்திருக்கிறேன். ஏன்? ஏனெனில் குழந்தைகள் பற்றி அவர்கள் கற்றுக் கொண்டது அவ்வளவுதான். ஏதாவது

பொருள்களை உரிய இடத்திலிருந்து நகர்த்தி விட்டால், அதை மீண்டும் அதே இடத்தில் வைப்பது ஒன்றும் பெரிய விஷயமில்லை.

அதே போல, சிறிய குழந்தைகள் எதைத் தொட்டாலும் அதை நிச்சயமாக சேதப்படுத்தி விடும், கெடுத்து விடும், எனவே எந்த ஒரு பொருளையும் அவர்கள் கைக்கு எட்டாத தூரத்தில் வைக்க வேண்டும் என்று நாம் நினைப்பது மிகவும் தவறான எண்ணமாகும். இதனால், அவர்களது ஆவலும், நம்பிக்கையுமே தூண்டி விடப்படுகிறது. இதை விடவும் மேலாக, அவர்களுக்குத் தங்கள் உடைமைகள் மீதான அதிகப் பிடிமானமும், பிடிவாதமும் ஏற்பட்டு விடுகிறது. இதைவிட நாம் அவர்களுக்குக் கற்றுத் தருவது பயனுள்ளதாக இருக்கும்; தனக்கு சொந்தமல்லாத பொருள்களைத் தொடக்கூடாது, அப்படியே தொட்டாலும் கவனமாகக் கையாள வேண்டும். அதை எப்படிப் பயன்படுத்த வேண்டுமோ அப்படிப் பயன்படுத்தி விட்டு, மீண்டும் அதே இடத்திலேயே வைக்க வேண்டும் என்று அவர்களுக்குக் கற்றுக் கொடுக்க வேண்டும். குழந்தைகள் இவற்றையெல்லாம் மிக நேர்த்தியாகக் கற்றுக் கொள்வார்கள்; நம்மை விட அவர்களுக்குக் குழப்பமும், அழிக்கும் தன்மையும் மிகவும் குறைவுதான். கல்வித்துறைக்கு மரியா மாண்டிசோரி ஆற்றியுள்ள பல பங்களிப்புகளில் இதுவும் ஒன்றாகும். இயல்பாக மட்டுமல்ல; இனிமையாகவும், நேர்த்தியாகவும், நளினமாகவும் பழகுவதற்குக் குழந்தைகள் எவ்வாறு எளிதாகக் கற்றுக் கொள்கிறார்கள் என்பதை அவர் காட்டியுள்ளார்.

### ☐ ஜூலை 30, 1961

சிறிய குழந்தைகள் விளையாட்டுகளை விரும்புகிறார்கள்; எதிலிருந்தும் ஒரு விளையாட்டை உருவாக்கிக் கொள்ள அவர்களால் முடியும். இன்று காலையில் லிசா தனது அக்காள் நீலுடன் படுக்கையில் இருந்தாள். படுக்கைக்கு மேல் எரிந்த விளக்கை நீல் முதலில் அணைக்க வேண்டும். பிறகு லிசா அதை மீண்டும் போடுவாள்; "விளக்கை அணைக்காதே" என்பாள்.

உடனே அக்காள் நீல் தனது கையை மெது - மெதுவாக விளக்கை நோக்கி நீட்டுவாள். நீல் கை ஒவ்வொரு முறை நீளும்போதும் லிசா சொல்வாள், "விளக்கை அணைக்காதே". இது நீண்ட நேரத்துக்கு நீடிக்கும். இறுதியாக விளக்குணைக்கப்பட்டு லிசா மீண்டும் . விளக்கைப் போடுவாள். விளையாட்டு மீண்டும் முதலில் இருந்து தொடங்கும்

ஒரு தற்செயல் நிகழ்வில் இருந்துகூட சிறு குழந்தைகள் ஏராளமான விளையாட்டுகளை உருவாக்குகிறார்கள். ஒரு நாள் அறையில் கிடந்த ஒரு பத்திரிகையை எடுத்து மேசை மீது வைத்து விட்டு நான் எனது வேலைகளைக் கவனிக்கச் சென்றுவிட்டேன். லிசா மேசைக்குச் சென்று அதிலிருந்த பத்திரிகையை எடுத்து மீண்டும் தரையில் போட்டாள். அதன்பிறகு என்னைப் பார்த்து அர்த்தத்துடன் சிரித்தாள். நான் திரும்பிச் சென்று அதை மீண்டும் மேசை மேலே வைத்தேன். உடனே அவள் சென்று அதை எடுத்தாள். உடனே புது விளையாட்டு தொடங்கியது. இந்த விளையாட்டு 40 நிமிடம் நீடித்தது.



இத்தகைய விளையாட்டுகளின் தாத்பர்யம் என்னவென்றால் மகிழ்ச்சி, சந்தோஷம், முட்டாள்தனம் ஆகியவைதான். மற்றெந்த நல்ல விளையாட்டுகளையும் போல இதன் பின்பும் இருப்பது நம்மைச்சுற்றியுள்ள உலகம் எவ்வாறு இயங்குகிறது என்பதை அறிவது; இதைத்தான் நாம் கல்வி என்று அழைக்கிறோம்.

"கல்வி" என்ற சொல் குறித்து பெரும்பாலான மக்கள் புரிந்து வைத்துள்ள அர்த்தம் இதுவல்ல என்று நான் அச்சப்படுகிறேன். பள்ளிக்கூடம் என்று அழைக்கப்படும் ஒரு இடத்துக்கு அனுப்புவது அங்கு அவர்கள் கற்க விரும்பாத பல விஷயங்களைக் கற்கும்படி செய்வது ஆகியவைதான் கல்வி என்று அவர்கள் நினைக்கிறார்கள். அவ்வாறு கீழ்ப்படியவில்லை என்றால் மிரட்டி அவ்வாறு செய்யும்படி நிர்ப்பந்திக்கப்படுகிறார்கள். எனவே, பெரும்பாலான மக்கள் இந்த விளையாட்டை விரும்பமாட்டார்கள் என்பதைக் கூறத் தேவையில்லை, அப்படி ஆரம்பித்தாலும் அதை உடனே நிறுத்துவிடுவார்கள்.

ஆனால், லிசாவுடன் நான் விளையாண்ட விளையாடிய விளையாட்டுகள்கூட ஒரு வகையில் கல்விதான். காரண காரியம் குறித்த ஒரு வலுவான எண்ணத்தை அவை உருவாக்குகின்றன. காரணமும் விளைவுகளும் ஒன்றிலிருந்து ஒன்றிற்கு எவ்வாறு இட்டுச் செல்கின்றன என்பதைக் கூறுகின்றன. மேலும், குழந்தைகள் வித்தியாசமான ஒன்றைக் கையாண்ட உணர்வைப் பெறுகின்றன. அதாவது அவர்களைச் சுற்றியுள்ள உலகில் சில பாதிப்புகளை ஏற்படுத்திய உணர்வுகளை அவை தருகின்றன. வயது வந்த மனிதர் ஒருவருடன் விளையாடுவதும், பலசாலியான ஒருவர் செய்யும் செயலைத் தாமும் செய்ய முடியும் என்ற உணர்வு ஏற்படுவதும், தாம் விரும்பும்வரை அதனைத் திரும்பத் திரும்பச் செய்து கொண்டிருக்க முடியும் என்பது ஒரு குழந்தைக்கு மிகவும் குதூகலமான செயலாக இருக்கும்.

ஒருமுறை சிகாகோவில் உள்ள நண்பர்களைக் காணச் சென்றிருந்தேன். ஒருநாள் காலையில் குழந்தைகளை என் பொறுப்பில் விட்டு விட்டுச் சென்றுவிட்டனர். மூன்றரை வயது ஆலிஷ், இரண்டு வயது பாட்ரிக் இரண்டுபேர். அந்தக் குழந்தைகள் அமைதியான தெருவின் பாதையோரம் விளையாண்டுகொண்டிருந்தனர். அது அவர்கள் வழக்கம். கண் பார்வையை விட்டு அகன்றுவிடாமல் அருகிலேயே இருக்கும்படி கூறினேன். ஆனால் அவர்கள் சீக்கிரமே மறைந்து

விட்டனர். நான் அவர்களைப் பிடித்துக் கொண்டுவர வேண்டியிருந்தது. இதனால் அழுகை, எதிர்ப்பு எல்லாம் ஏற்பட்டது. அவர்கள் மிகவும் கோபப்பட்டனர், நான் மிகவும் மோசம் என்றும், அம்மா வந்தவுடன் சொல்லுவோம் என்றும் கூறினர்.

### ☐ ஆகஸ்டு 1, 1961

அவள் பேசும் வார்த்தைகளுக்கும், விளையாட்டுகளுக்கும் நெருங்கிய தொடர்பு உள்ளது. இப்படித்தான் ஒரு நாள் நாங்கள் காரில் நகரத்திற்குச் சென்று கொண்டிருந்தோம். அவள் பின் சீட்டில் உட்கார்ந்திருந்தாள்; நான் முன் சீட்டில் உட்கார்ந்து இருந்தேன். எனவே, அடிக்கடி பின்னால் திரும்பி அவளைப் பார்த்தபடி வந்தேன். அவள் என்னை மிகவும் சந்தேகக் கண்ணுடன் பார்த்து, 'முன்னால திரும்பு' என்றாள். அவள் இதுபோலப் பேசி இதற்கு முன் நான் கேட்டதேயில்லை. நான் முன் பக்கம் திரும்பிக் கொண்டேன். சில நிமிடம் கழித்து, மீண்டும் பின்னால் திரும்பி அவளைப் பார்த்தேன். 'முன்னால் திரும்பு' என்று கூறினாள். உடனே அடுத்த விளையாட்டு தொடங்கியது. சில தடவைகள், நான் பின்னால் திரும்புவதும், அவள் 'முன்னால் திரும்பு' என்பதுமாக விளையாட்டு சென்றது.

சில சமயங்களில் விளையாட்டு தலைகீழாகத் திரும்பி வரும். இன்னொரு நாள் காலையில், தன்னையே கவனிக்கும்படி என்னிடம் கூறிய லிசா, அறையில் இருந்த ஒரு நாற்காலியைச் சுற்றி, சுற்றி வரத் தொடங்கினாள். ஆனால், அவளது கண் என் மீதே பதிந்திருந்தது. அவள் என்ன செய்து கொண்டிருந்தாளோ, அதுபற்றி நான் ஏதாவது சொல்ல வேண்டும் என்று அவள் விரும்புகிறாள் என்பதை ஊகித்துக் கொண்டேன். நான் அவ்வாறே செய்தேன். எனது யூகம் சரியாக இருந்ததாலோ அல்லது நான் கூறியதால் மகிழ்ச்சியடைந்ததாலோ அவள் அதை விரும்பினாள். தொடர்ந்து அவள் இதையும், அதையும் செய்து கொண்டே என்னைப் பார்ப்பாள். நான் ஏதாவது கூறு கிறேனோ என்று கவனிப்பாள். நானும் ஏதாவது கூறுவேன். அதைக் கேட்டுக் கொண்டு, வேறு ஏதாவது செய்வாள். இப்படியாக விளை யாட்டு தொடர்ந்தது. இது எப்படி இருந்தது என்றால் அவள் ஏதாவது செய்யும் போது நாம் எல்லோரும் என்ன செய்ய வேண்டும் என்பதை அவள் கூறுவது போலவும், அதேபோல, அவளது செயல்களுக்கு நாம் என்ன சொல்ல வேண்டும் என்பதை அவள் விரும்புவது போலவும் இருந்தது.

### ☐ ஆகஸ்டு 6, 1961

ரொம்ப நாட்களுக்கு முன்பு ஒருமுறை லிசா என் கன்னத்தில் அடித்தாள்; அது எதற்காக என்பதை மறந்து விட்டேன். நான் எனது வாயில் காற்றை நிரப்பிக் கன்னத்தை உப்ப வைத்துக் கொண்டு காத்திருந்தேன். அவள் அதை லேசாகத் தட்டினாள். உடனே,



உதடுகளின் ஊடாகக் காற்று சுத்தமாக வெளியேறச் செய்தேன். இதனால் 'புர்ர்' என்று நன்றாக சத்தம் ஏற்பட்டது. இது அவளுக்கு ரொம்ப மகிழ்ச்சியாக இருந்தது. இதனால், மீண்டும் நான் கன்னங் களை உப்பச் செய்ய வேண்டும் என்று விரும்பினாள். தொடர்ந்து இந்த விளையாட்டில் குடும்பத்தினர் அனைவரும் சேர்ந்து கொண்டனர். கொஞ்ச நேரம் இப்படிக் கழிந்ததும், விளையாட்டு தலைகீழாக மாறியது. அவள் கன்னங்களை உப்பச் செய்து கொண்டாள். ஏற்கனவே அவளுக்கு ஆப்பிள் கன்னங்கள், கேட்கவே வேண்டாம். பார்க்க ரம்மியமாக இருந்தது. நாங்கள் கன்னத்தில் தட்டியதும், அவளால் சத்தம் வரும் வகையில் காற்றை வெளியேற்றத் தெரியவில்லை. ஆனால், இதுபற்றி அவள் கவலைப்படவில்லை. இந்த விளையாட்டை மீண்டும் மீண்டும் தொடர்வதில் சந்தோசப்பட்டாள்.

சில நேரங்களில் அவளை விட மூத்தவர்களின் செயல்களை அப்படியே நடித்துக் காட்டும் விளையாட்டுகளால் மிகவும் மகிழ்ச்சியடைந்தாள். இப்போது அவள் புதிய விளையாட்டுகளைக் கண்டு பிடித்துள்ளாள். அதாவது அவளைப் போன்று நாம் நடித்துக் காட்ட வேண்டும். மற்ற நல்ல விளையாட்டுகளை லிசா கண்டு பிடித்ததைப் போலவே, இதையும் அவள் தற்செயலாகத் தான் கண்டுபிடித்தாள். அவள் தனது முகத்தை ஒரு மாதிரியாக்கிக் கொண்டு, அதனைத் தாமும் செய்ய வேண்டும் என்பதைப் போல, என் மீது பார்வையைத் திருப்பினாள். எனது மூளையில் இதுபற்றி எதுவும் தோன்றவில்லை என்றாலும், நான் அவளைப் போலவே செய்து காட்டினேன். உடனே, அவள் தனது முகக் கோணலை மாற்றினாள். அதையும் நான் அப்படியே செய்து காட்டினேன். அவள் என்ன செய்தாலும், நானும் அப்படியே செய்கிறேன் என்பதை அவள் தெரிந்து கொண்டதும், இதைப் புதிய விளையாட்டாக்கி விட்டாள்.

இன்னொரு தடவை, அவளது அண்ணன்மார்கள், வீட்டின் தரையில் விளையாடிக் கொண்டிருந்தனர். அந்த விளையாட்டின் பெயர், கஸ்சண்டை என்பதாகும். இதைச் சிறிது வேடிக்கை பார்த்துக் கொண்டிருந்த லிசா, விளையாட்டில் தன்னையும் சேர்த்துக் கொள்ள வேண்டும் என்றாள். இதனால், அவளுடன் கொஞ்சம் பொய் விளையாட்டு விளையாடினோம். சில நேரங்கள் அவளைக் கீழே விழச் செய்தோம். அவள் எங்களை ஜெயித்து விட்டது போல கீழே விழுந்து நடித்தோம். பல குட்டிக்கரணங்கள் அடித்தோம். உடனே, அவள் பல்வேறு சண்டைகளில் ஈடுபடத் தொடங்கி, நாங்களும் அதேபோல செய்ய வேண்டும் என்று விரும்பினாள். கை, கால்களை மடக்கிக் கொண்டு உருள்வது, குனிந்து கால்களுக்கு இடையில் பின்புறம் பார்ப்பது (எல்லாக் குட்டிக் குழந்தைகளுக்கும் பிடித்த விளையாட்டு) போன்றவற்றில் ஈடுபட்டாள். ஒருநாள் காலையில், என் வீட்டைச் சுற்றியுள்ள பைன் மரங்களின் ஊடாக என்னை

அவளுடன் நடக்கச் செய்தாள். சில நேரங்களில் ஓடினாள்; சில நேரங்களில் நடந்தாள். சில நேரங்களில் ஒரு காலால் காற்றில் உதை விட்டுக் கொண்டே நடந்தாள். இவை அனைத்தையும் செய்து கொண்டே நானும் அப்படியே செய்கிறேனா என்றும் அடிக்கடி பார்த்துக் கொண்டாள்.

மனநலம் குன்றிய குழந்தைகள் குறித்து அந்தக் காலத்திலிருந்து ஏராளமாகப் பேசியாகி விட்டது; ஏராளமாக எழுதியும் ஆகிவிட்டது. இவர்கள் தங்கள் சொந்த உலகிற்குள் மட்டுமே வாழும்படி விடப்பட்டவர்கள்; வெளி உலகோடு எந்தத் தொடர்பும் இல்லாதவர்கள் அல்லது விரும்பாதவர்கள். இவர்களை எப்படி ஆரோக்கியமாக அணுகுவது என்பது குறித்த விவாதங்கள் எழுகின்றன. மிகவும் பாதிக்கப்பட்ட குழந்தைகளால் எதுவும் சிறப்பாகச் செய்துவிட முடியாது என்ற பழைய நம்பிக்கை இன்னமும் நிலவுகிறது. தங்கள் உடல் தேவைகளைத் தாமே கவனித்துக் கொள்ளும் வகையில் பயிற்சி அளிக்க முடியும்; ஆனால், அதைவிட அதிகமாக அவர்களால் முடியாது என்ற நம்பிக்கை உள்ளது. இது தவறு. ஆனால், ஆச்சரியப்படத்தக்க சில நல்ல 'குணமளிக்கும் சிகிச்சைகள்' உள்ளன. பாரி காஃப்மென் தனது 'மகன் எழுகிறான்' (Son rise) என்ற புத்தகத்தில் ஒரு விஷயம் விளக்குகிறார். தமது துர்ப்பாக்கியசாலியான சிறிய மனநலம் குறைந்த குழந்தை மீது அவரும், அவரது மனைவியும் மேற்கொண்ட பயனுள்ள நடவடிக்கைகள் குறித்து அதில் விளக்குகிறார். Autism என்பதற்கு மனநலம் குறைந்த குழந்தைகள், மூளை வளர்ச்சி குன்றிய குழந்தைகள் என்றுதான் தமிழில் கூறி வருகிறோம். இது சரியல்ல, தொடர்பு கொள்ளும் ஆற்றல் குறைந்த குழந்தை என்பதுதான் சரி. இனி அப்படியே இந்நூலில் அழைக்கப்படும் (மொழிபெயர்ப்பாளர்). இங்கு நான் சுட்டிக்காட்ட விரும்பும் குறிப்பு என்னவென்றால், அவர்களேதான் அக் குழந்தைக்கான சிகிச்சையைத் தொடங்கினார்கள் என்பதுதான். மிகவும் கடுமையாகப் பயந்திருந்த அவர்களுடைய குழந்தையுடனான மயக்க நிலை தொடர்புகளையே முதலில் தொடங்கினார்கள். அது மிகவும் சுவாரஸ்யமானது. அக்குழந்தை செய்யும் அனைத்து செயல்களையும் அப்படியே நடித்துக் காண்பித்தனர். (இமிடேட்டிங்) உளவியல் சமன் குறைந்த குழந்தைகளை நமது அன்றாட உலகத்திற்குள் அழைத்து வர இதுவே சிறந்த பயிற்சியாகும்.

ஆனால், இந்தப் பயிற்சி எவ்வாறு அக் குழந்தைகளிடம் நல்ல விளைவுகளை ஏற்படுத்துகிறது என்பதை யாராலும் கூற முடியாது. ஆனால் என்னைப் பொறுத்தவரை அதுதான் சரியான சிகிச்சை முறை என்று நினைக்கிறேன். அதாவது இந்த உலகம் மிகவும் பயமுறுத்துவதாகவும், தீர்மானிக்க முடியாததாகவும் இருக்கிறது; 'நானும் பலவீனமாக இருக்கிறேன் என்று நான் நினைக்கத் தொடங்கி விட்டால், இந்த உலகத்தில் எந்த நடவடிக்கையிலும் சுயமாக ஈடுபட முடியாதவனாகி விடுவேன். ஆனால், எனக்கே எனக்கென்று சொந்தமாக ஒரு உலகத்தை மிகவும் பாதுகாப்பாக நானே உருவாக்கிக் கொண்டு அதனுள் வாழ நினைப்பேன். ஆனால், அதே உலகில் நான் நினைக்கும் செயல்கள் நடப்பதாக இருந்தால், முன்பு கூறிய பயமும், அதிர்ச்சியும் எனக்கு மிகவும் சிறிய விஷயங்களாகி விடுகின்றன.



தன்னைச் சுற்றியுள்ள உலகத்தை மேலும் மேலும் நன்கு புரிந்து கொண்டு, அதனைத் தனது கட்டுப்பாட்டுக்குள் வைத்துக் கொள்ளவே அனைத்துக் குழந்தைகளும் விரும்புகின்றனர்; முயற்சிக்கின்றனர். இதற்காக ஓரளவுக்கு அவமானம், மிரட்டல், அதட்டல் ஆகியவற்றையும் அனைத்துக் குழந்தைகளும் சகித்துக் கொள்ள வேண்டியிருக்கிறது. (அவர்கள் எல்லா நேரமும் ஈடுபட விரும்பும்) கண்டுபிடிப்புகளை இவ்வாறு கண்டுபிடிக்கின்றனர். அவை அதற்கு முன்னர் அக் குழந்தைகள் அறியாதவையாகும். உண்மையில் தொடர்பு கொள்ளும் ஆற்றல் குறைந்த (Autism) குழந்தைகளுக்குத் தான் இக்கட்டுப்பாடு அதிகமாகத் தேவைப்படுகிறது. ஏனெனில் தம்மைச் சுற்றியுள்ள உலகைத் தெரிந்து கொள்ளாததால் தான் அக் குழந்தைகள் அச்சமடைகின்றன. அவற்றைப் பெற முடியாததால், மற்றக் குழந்தைகளைப் போல, அவர்களால் விடாப்பிடியாகப் போராட முடியவில்லை. ஆனால், மற்ற குழந்தைகள் போராடிச் சாதிக்கின்றன. இக் குழந்தைகளோ, வெளி உலகிலிருந்து விலகி தமது சொந்த உலகிற்குள் புகுந்து கொள்கிறார்கள்.

### □ ஆகஸ்டு 9, 1961

மற்றொரு நாள் நகரத்திலுள்ள சிறிய பொழுதுபோக்குப் பூங்கா ஒன்றிற்குச் சென்றோம். ஒரு இராட்சத ராட்டினம் குழந்தைகள், ரயில், குழந்தைகள் ஜீப் ஆகிய வேடிக்கை விளையாட்டுகள் இருந்தன. அதேபோல, ஒரு மரத்தாலான வட்டப்பாதையில் துள்ளித் துள்ளியோடும் உலோகக் கார் ஒன்றும் இருந்தது. இந்தக் கார்கள் முதல் நாளிலேயே லிசாவுக்கு மிகவும் பிடித்துப் போய்விட்டது. இவற்றில் ஒரு காரில் லிசாவை உட்கார வைத்து அனுப்பினோம். ஆனால், அந்த சத்தம் அவளைப் பயமுறுத்தி விடும் என்று நினைத்தோம். அவளும் முதலில் பயந்தாள். ஆனால், போகப் போகக் கதை மாறியது. அது அவளுக்கு மிகவும் பிடித்து விட்டது. கார் ஸ்டியரிங்கைப் பிடித்துக் கொண்டாள். எப்போதாவது எங்களைப் பார்த்தாள். வலது பக்கம் சுற்றிக் கொண்டிருந்த கார் ராட்டினம்,

இடது பக்கமாகச் சுற்றத் தொடங்கியது. உடனே, லிசாவும் ஸ்டியரிங்கை இடது பக்கமாகத் திருப்புவதுபோல பாவனை செய்தாள். இதைப் பார்த்த எங்களுக்கு மிகவும் ஆச்சரியமாக இருந்தது. தற்செயலாக இரண்டும் ஒரே நேரத்தில் நிகழ்ந்ததா அல்லது உண்மையிலேயே நிஜக் காரை ஓட்டுவது போல, இடது பக்கமாக ஸ்டியரிங்கைத் திருப்பி பாவனை செய்தாளா? என்பது தெரியவில்லை. சக்கரங்கள் திரும்பும் போது, காரும் திரும்புகிறது என்பதை அவள் புரிந்து வைத்திருந்தாளா?

கார் சவாரி இவ்வாறு முடிந்ததும், வேறு என்ன செய்யலாம் என்று பார்த்துக் கொண்டிருந்தோம். பெரிய குழந்தைகள் ரயிலில் சென்றனர். விசிலடித்துக் கொண்டும், மணி அடித்துக் கொண்டும் உற்சாகமாக இரயிலில் விளையாடினர். லிசாவுக்கு இந்த ரயிலில் போக வேண்டும் போலவும் ஆசையாக இருந்தது; அதே காலத்தில் பயமாகவும் இருந்தது. உண்மையில் இரயிலின் அலறல் சத்தம் காதைக் கிழிப்பதாக இருந்தது; மேலும், அதன் மிகப்பெரிய உருவம், அதன் நிறம் ஆகியவையும் சேர்ந்து கொண்டது. இதனால், 'ரயில் வேண்டாம்', 'ரயில் வேண்டாம்' என்று லிசா கூறினாள். நாங்களும், 'சரி, ரயில் வேண்டாம்' என்று கூறி விட்டோம்.

சிறிது நேரம் கழித்து, ஐஸ்கிரீம் சாப்பிடுவதற்காக வெளியே வந்தோம். ஐஸ்கிரீம் சாப்பிட்டதும், ரயில் பற்றிய பீதி குறைந்து விட்டது. அப்போது, ரயிலைப் பார்க்கும் போது மிகவும் சிறியதாகவும், பயமில்லாததாகவும், பாதுகாப்பாகவும் தோன்றியது. எனவே 'இப்பவே இரயிலில் போக வேண்டும்' என மிகவும் சத்தமாகக் கூறத் தொடங்கினாள். அவள் அச்சத்தை எதிர்த்துப் போராட இது ஒரு வாய்ப்பு என்பதால் நாங்கள் ரயிலுக்குச் சென்றோம். ஆனால், அருகில் சென்றதும், முன்பு சிறியதாகவும், பயமில்லாததாகவும், பாதுகாப்பா கவும் தெரிந்த ரயில் மீண்டும் பெரிதாகவும், கருப்பாகவும் தெரிந்தது. ரயிலில் போக மாட்டேன், ரயிலில் போகவே மாட்டேன்' என்றாள்.

பெரும்பாலான நேரங்களில் நமது செயல்பாடுகளின் போது ஏன் அச்சப்படுகிறோம் என்று கூறுவது மிகவும் எளிது. ஆனால், இந்தப் பய உணர்வு எங்கிருந்து வருகிறதோ அதை அறிந்து அகற்றுவது எப்படி என்று கூறுவது மிகவும் கடினம். குறிப்பாகக் குழந்தைகள் குறித்து கூறுவது மிக மிகக் கடினம். சில வகையான துணிச்சல் கற்றுத் தரப்படுகின்றன. ஆனால், துணிச்சல் என்பது தன்னியல் பாகவே இடம் பெற வேண்டியது மிகவும் அவசியம். தைரியம் மன திலேயே குடி கொண்டிருக்க வேண்டும். பயத்தைப் போக்க, துணிச்சல் / தைரியம் ஏற்படவில்லை யானால், பயஉணர்ச்சி மேலும் மேலும் வளர்ந்து, குழந்தையின் மேல் அதிக அழுத்தத்தை ஏற்படுத்தி விடும். எனவே குழந்தைகள் தைரியம் பெற நாம் ஊக்கப்படுத்த வேண்டும்.



ஏதாவது ஒரு நடவடிக்கையில் ஈடுபட்டேயாக வேண்டும் என்று லிசா விரும்பும்போதெல்லாம், 'நான் அதைச் செய்ய வேண்டும்' என்று கூறுவாள். அதே போல, சில காரியங்களை அவள் விரும்ப வில்லை யென்றால் 'செய்ய மாட்டேன்' என்று கூறுவாள். உணர்வுகளை வெளிப்படுத்தும் இந்த வார்த்தைகளை அவள் எங்கிருந்து கற்றுக் கொள்கிறாள் என்று கூறுவது எளிது. சில காரியங்களில் அவள் ஈடுபட வேண்டும் என நாம் விரும்பும்போது 'நீ இதைச் செய்ய வேண்டும்' - என்று கூறுகிறோம். சில காரியங்களை அவள் செய்யக் கூடாது என்று நாம் நினைக்கும்போது, 'நீ இதைச் செய்யக் கூடாது' என்று கூறுகிறோம். இந்த வார்த்தைகளைத் தான் அப்படியே நமக்குத் திருப்பி விடுகிறாள். அவளுக்கும், அவளுக்காகக் காரியமாற்றிக் கொண்டிருக்கும் பெரியவர்களுக்கும் இடையே நிகழும் விருப்ப முரண்பாடுகளை இப்போதுதான் அவள் புரிந்து கொள்ளத் தொடங்கியிருக்கிறாள். அவளது மூத்த சகோதரன் நன்றாக வளர்ந்து பக்குவமடைந்து விட்டான். அவன் லிசாவுடன் இந்த விளையாட்டைத் தொடர்ந்தான். 'நீ இதைச் செய்ய வேண்டும்' என்று அவன் கூறுவான். லிசா 'செய்ய மாட்டேன்' என்பான். கொஞ்ச நேரத்தில், அதை மாற்றி 'நீ இதைச் செய்யக் கூடாது' என்பாள். அவள் 'நான் அதைச் செய்வேன்' என்பாள். நீண்ட நாட்களாக அவன் அவளுடன் இந்த விளையாட்டைத் தொடர்ந்தான்.

கிட்டத்தட்ட எல்லாக் கேள்விகளுக்கும் லிசா எதிர்மறையாகத் தான் பதிலளிக்கிறாள். 'இல்லை; முடியாது; 'ஊம்ஊம்' என்றுதான் கூறுகிறாள். 'இல்லை' என்பதுதான் அனைத்துக் கேள்விகளுக்கும் சரியான விடை என்று அவள் நினைக்கிறாள் என்பது இதற்கு அர்த்தமல்ல. 'ஆமாம்' என்பதுதான் சரியான விடை, 'ஆமாம்' என்றுதான் சொல்ல வேண்டும் என்பது நன்றாகத் தெரிந்த சமயங்களிலும் அவள் 'இல்லை' என்று பதில் சொல்லியிருக்கிறாள். உதாரணமாக, அவளது அக்காள், 'நீ என் தங்கைதானே' என்று கேட்டபோது, 'இல்லை' என்றே லிசா கூறினாள். ஒரு இரண்டு வயதுக் குழந்தை கூறும் இந்த வார்த்தை, அவளது சுதந்திர உணர்வுப் பிரகடனமாக வெளிப்படுகிறது. அவளது உரிமைப் பிரகடனங்கள் இவ்வாறு தொடங்குகின்றன.

பலரும் இப்போது இதைச் சுட்டிக்காட்டிக் கவலைப்படுகிறார்கள். பசியோடு இருக்கும் ஒரு குழந்தையிடம், 'சாப்பிடுகிறாயா?' என்று நீங்கள் கேட்கும்போது, அவள் 'வேண்டாம்' என்று கூறலாம், அவளுக்குப் பிடித்தமான உணவாக இருந்தாலும் கூட அவள் வேண்டாம் என்று கூறலாம். உண்மையில் அவளுக்குச் சாப்பிட வேண்டும் என்று தெரியும். ஆனால், வேண்டாம் என்று சொல்லவே விரும்புகிறாள். இதைப் பற்றி கவலைப்பட வேண்டாம். விட்டு விடுங்கள். அவள் 'வேண்டாம்' என்றே

சொல்லட்டும். பிறகு அவளுக்கு ஊட்டுங்கள். உண்மையிலேயே சாப்பாடு வேண்டுமா வேண்டாமா என்பதுஅப்போது தெரிந்து விடும்.

சிறு குழந்தைகள் இவ்வாறு சுதந்திர உணர்வை வெளிப்படுத்தத் தொடங்கியதும் பெரும்பாலான பெற்றோர்கள் கலவரமடைந்து விடுகிறார்கள். ஆனால், நவீன பெற்றோர்கள், 'இது ஒரு வளர்ச்சிக் கட்டம், விரைவில் மாறி விடுவார்கள்' என்று கூறுகிறார்கள். அக் குழந்தைக்கு ஏதோ ஒரு நோய் வந்துவிட்டது போலவும், நன்றாகக் கவனித்துக் கொண்டால், நோய் விரைவில் குணமாகி விடும் என்று நம்பிக்கை தெரிவிப்பது போலவும் இது இருக்கிறது. பழைய காலத்து மனிதர்கள், தமது குழந்தைகளுக்குத்தான் தாம் எஜமானர் என்று நினைக்கிறார்கள். ஆனால், அவர்கள் குழந்தைகளோ, தாம் முழுவதும் பெற்றோரைச் சார்ந்தே வாழ வேண்டியிருப்பதாகவும், தமக்கான அனைத்து விஷயங்களையும் தாம் பெற வேண்டுமானால், தாம் சுதந்திரமாக இருக்க வேண்டும் என்றும் விரும்புகிறார்கள்.

மற்ற எல்லாக் குழந்தைகளையும் போலவே, லிசாவும், பெரிய வர்கள் செய்யும் எல்லா காரியங்களையும் செய்து பார்க்க விரும்பு கிறாள். இது பிரச்சனைகளை உருவாக்குகிறது. சாப்பிடும் போது, பெரியவர்கள் சாப்பிடும் பெரிய தட்டுகளிலேயே தமக்கும் உணவு பரிமாற வேண்டும என்று அடம் பிடிக்கிறாள்; அவளுக்காகவே வாங்கிய சிறிய அழகான தட்டு வேண்டாம் என்கிறாள். அவளுக் காகத் தயாரிக்கப்படும் தனிப்பட்ட உணவையும் மறுக்கிறாள். சில நாட்கள் முன்பு, இரவு உணவாகப் பன்றி இறைச்சி சமைத்திருந்தோம். லிசாவால் அதனைச் சரியாக வெட்டி துண்டு போட்டுக் கொள்ள முடியாது என்று எனக்கு நன்றாகத் தெரியும். மேலும், அவள் அதில் சிறு பகுதியைத்தான் சாப்பிடுவாள். எனவே, அவளுக்கா நானே ஒரு துண்டை வெட்டி எடுத்துக் கொடுத்தேன். ஆனால், லிசா இதற்குக் கடுமையான எதிர்ப்புத் தெரிவித்தாள். 'எனக்குக் கறி வேணும். எனக்குக் கறி வேணும் என்றாள். 'தருகிறேன்' என்றேன் நான். ஆனால், எனது தந்திரம் பலிக்கவில்லை. அவள் என்ன கேட்கிறாள் என்பது எனக்குத் தெரியும். எனக்குத் தெரியும் என்பதும் அவளுக்குத் தெரியும். கடைசியில், ஒரு முழுமையான இறைச்சி அவளது தட்டில் பரிமாறப்பட்டது. அதன்பிறகு, முள் கரண்டியால், அந்தக் கறித்துண்டில் குத்தி சிறிதுநேரம் விளையாடிய பிறகே, ஒரு பகுதியை வெட்டி, அவளுக்கு ஊட்ட அனுமதித்தாள்.

இந்தச் சுதந்திர உரிமையைப் பல வழிகளில் அவள் வெளிப்படுத்தி வருகிறாள். என் வீட்டிற்கு பின்னால் உள்ள வெளியில் சில ஊஞ்சல் கள் இருக்கின்றன; ஒரு சட்டகத்தில் சங்கிலியால் பிணைக்கும் வகையில் அது அமைக்கப்பட்டிருந்தது. அவரவருக்குத் தேவையான



உயரத்தில் ஊஞ்சல் ஆட வசதியாக சங்கிலி நீளமாக இருந்தது. அவற்றில் ஒன்றில் அவளது அக்காள் ஊஞ்சலை எடுத்து மாட்டி விட்டு, அதில் ஆடினாள். லிசாவும் ஊஞ்சலாட விரும்பினாள். அதனால் அதைச் சுற்றிச்சுற்றி வந்தாள். 'ஊஞ்சலாடுகிறாயா லிசா' என்று கேட்டேன். வழக்கம் போல இப்போதும் 'இல்லை' என்றாள். ஆனால், அவள் கண்களில் ஊஞ்சலாடும் ஆவல் இருந்தது. எனவே, ஊஞ்சல் சங்கிலியை சட்டகத்தில் மாட்டித் தர அதனைக் கையிலெடுத்தேன். அவள் மிக உறுதியாக 'அதை மாட்டாதே' என்றாள். பிறகு, அவளே சங்கிலியை என்று ஒருமுனையில் கையில் பிடித்துக் கொண்டாள். பிறகு குதித்து அதை சட்டகத்தில் மாட்ட முயன்றாள். ஆனால், அவளால் ஒரு அங்குலம் கூட குதிக்க முடியவில்லை. மீண்டும், மீண்டும் முயற்சி செய்து பார்த்தாள். பிறகு கீழே போட்டு விட்டு கவனத்தை வேறு விஷயங்களில் திருப்பிக் கொண்டாள். உடனே நான் அந்த ஊஞ்சலை மாட்ட அதை நோக்கி நடந்தேன். இதைப் பார்த்துவிட்டு அவள், 'ஜான், அதை மாட்ட வேண்டாம்' என்றாள். பிறகு மீண்டும் மாட்ட முயன்றேன். இதனால் அது மற்றொரு விளையாட்டாகி விட்டது. அவள் வேறு எதிலோ கவனமாக இருப்பது போல இருப்பாள். நான் மெதுவாக ஊஞ்சலை நோக்கி நகர்வேன். அவள், 'அதை மாட்ட வேண்டாம்' என்பாள். அப்போது அவளது முகம் சந்தோசமாக இருக்கும்; ஆனால், உறுதியான குரலில் கூறுவாள். இவ்வாறு பலமுறை விளையாடி, அவளது கவனம் உண்மையிலேயே வேறு பக்கம் திரும்பிய பிறகுதான், என்னால் ஊஞ்சலை மாட்ட முடிந்தது.

ஓராண்டுக்கு முன்பு கூட அவள் அப்படித்தான். யார் விளையாடிக் கொண்டிருந்தாலும், அந்த விளையாட்டில் அவளையும் சேர்த்துக் கொள்ள வேண்டும் என்று அடம்பிடிப்பாள். ஆனால் அப்போ தெல்லாம் அவளை ஏமாற்றித் தப்பிப்பது எளிது. சில சீட்டுக் கட்டு களையோ, செஸ் காய்களையோ கொடுத்து விட்டால் சமாதான மடைந்து விடுவாள். இது நீண்டநாள் நீடிக்கவில்லை. இப்போ தெல்லாம், சீட்டு, செஸ் இவற்றை விளையாட்டில் நாம் எப்படிப் பயன்படுத்துகிறோமோ அதுபோலவே பயன்படுத்த வேண்டும் என்று நினைக்கிறாள். செஸ் காய்களை அவளே செஸ் போர்டில் நகர்த்து வேன் என்று அடம் பிடிக்கிறாள். இதனால் செஸ் விளையாடு பவர்கள் வெறுப்படைகிறார்கள். யாராவது செஸ் விளையாடுவதைப் பார்த்தாலோ, அல்லது அதைக் காதால் கேட்டாலோ கூட உடனடியாக நான் செஸ் விளையாட வேண்டும் என்கிறாள். செஸ் எப்படி விளையாட வேண்டும் என்று புரிந்து கொண்டிருக்கிறாளோ, இல்லையோ அதைப் பற்றிக் கவலை இல்லை; மற்றவர்கள் ஈடுபடும் காரியத்தில் இருந்து தம்மைத் தள்ளி வைப்பதை அவளால் ஏற்றுக் கொள்ள முடியாது. சில நேரங்களில் அவளது சகோதரர்கள்

அவளுக்குப் பயந்து, அறைக்குள் ஒளிந்து கொண்டு, அல்லது பரணில் ஏறி அமர்ந்து சதுரங்கம் விளையாடுவார்கள். அதையும் லிசா கண்டுபிடித்து விடுவாள். அழுது அடம்பிடித்து அவர்களைக் கீழே இறக்கி விடுவாள். 'நானும் விளையாடுவேன்; நானும் விளையாடுவேன்' என்று தம்மையும் விளையாட்டில் சேர்த்துக் கொண்டு விளையாட வேண்டும் என்பாள். செஸ் காய்களைக் கையில் கொடுத்தாலும் பிரயோசமினமில்லை. செஸ் போர்டில்தான் விளையாடுவேன் என்பாள். உடனே, எல்லாரும் சேர்ந்து அவளைச் சமாதானப்படுத்துவோம். இந்த விளையாட்டு முடிந்தபிறகு, அடுத்து விளையாட்டில் சேர்த்துக் கொள்கிறோம் என்று உறுதிமொழி அளிப்போம். அடுத்த விளையாட்டில் அவள் எவ்வளவு நேரம் வேண்டுமானாலும் எங்களுடன் விளையாடலாம் என்று கூறுவோம். அதன்பிறகு அவள் அமைதியடைவாள்.

ஆனால், அவளது அமைதியும், பொறுமையும் ஆச்சரியப்படவைக்கும். மற்றொரு நாள் அவள் ஒரு பச்சை பால் பாயிண்ட் (குமிழ் முனை) பேனா ஒன்றை எடுத்து, தனித்தனியாகக் கழற்றி விட்டாள். பின்னர், அதனை மீண்டும் ஒன்று சேர்க்க முயன்றாள். அதில் நான்கு துண்டுகள் இருந்தன; மேல்மூடி; கீழ் மூடி; ரீபில்; ஒரு உலோக முனை. இது தவிர ஒரு ஸ்பிரிங். ஆனால், அந்த ஸ்பிரிங்கை எங்கோ கீழே போட்டு விட்டாள். மீதம் உள்ள நான்கு பாகங்களைக் கொண்டு எப்படியும் அவற்றை இணைத்துப் பேனாவை உருவாக்கிவிட முயன்றாள். ஆனால், அவற்றை எப்படிப் பொருத்த வேண்டும் என்று தெரியவில்லை. நான் அவளுக்கு உதவி செய்ய முயன்றேன். ஆனால், அதையும் தடுத்து விட்டாள். அவளே தாறுமாறாக முயற்சித்தாள். ஆனால், பொறுமையாக முயற்சி செய்தாள். சாத்தியமான அனைத்து வழிகளிலும் முயற்சி செய்தாள். ஆனால் அதன் ஒவ்வொரு பாகத்தையும் இணைத்தபின் அது எப்படி இருக்க வேண்டும் என்பது அவளுக்குத் தெரியவில்லை. மேலும், அதைப் பொருத்துவதற்கும், திருகுவதற்கும் போதிய பலமும் அவளிடம் இல்லை. இருந்தபோதும், விடாமல் முயற்சி செய்து, கிட்டத்தட்ட உரிய வடிவத்தைக் கொண்டு வந்து விட்டாள். ஆனால், அவற்றை இறுக்கமாகத் திருகத் தெரியவில்லை. இதனால் அவளுக்குத் திருப்தியில்லை. மீண்டும் முயற்சிகளைத் தொடர்ந்தாள். ஆனால், எல்லாம் துண்டு. துக்காணிகளாகத் தான் இருந்தது. இதனால் அவள் ஆத்திரப்படவோ, சோர்வடையவோ இல்லை. சுமார் 20 நிமிடங்களுக்கும் மேல் இதில் ஈடுபட்டாள். நாங்கள் மதிய உணவுக்கு அழைத்த பிறகே அதை நிறுத்தினாள்.

நான் பார்த்தவரைக்கும், பாலர் பள்ளிகளில் உள்ள நான்கு வயதுக் குழந்தைகளாக இருந்தாலும், புதிர்களை இணைக்கும் விளையாட்டில் ஈடுபடும் அந்தக் குழந்தைகள், தோல்வியடையும் ஒவ்வொரு முறையும்,



அவர்களுக்கு ஆத்திரமும், அழுகையும் வரும். ஒரு இரண்டு வயதுக் குழந்தை எத்தனை முறை தோற்றாலும் விடாமுயற்சியுடன் அமைதியாகச் செயல்படும் போது, அதை விட வயதான குழந்தைகள் எப்போதும் வெற்றியையே விரும்புவதும், தோல்வியடையும்போது அதைத் தாங்க முடியாமல் விரக்தியடைவதும் ஏன்? அவர்கள் பாலர் பள்ளியில்தான் படிக்கிறார்கள் என்றாலும், அங்கும் கூட அவர்கள் போட்டியைச் சமாளிக்க வேண்டியதிருக்கிறது, தனது முதல் நிலைத் தகுதியைத் தக்கவைத்துக் கொள்ளும் (ரேங்) நெருக்கடி ஏற்படுகிறது. தனது ஆசிரியரிடம் எப்போதும் நல்ல பெயர் வாங்க வேண்டியிருக்கிறது; (ஓ.கே. வெரிகுட், வெரி வெரிகுட்). இதுதான் அவர்கள் விரக்தியடைவதற்கும் காரணம் என்று நான் நினைக்கிறேன். புதிரைச் சேர்க்க முடியாமல் தோல்வியடையும் இக்குழந்தை, தன்னையொத்த வயதுச் சிறுவர்கள் ஏற்கனவே சரியாகச் செய்து விட்டதை ஆய்கிறது; மேலும், ஆசிரியரும், சக மாணவர்களும் தாமும் சரியாகச் செய்ய வேண்டும் என்று எதிர்பார்க்கிறார்கள் என்று நினைக்கிறது. இல்லாவிட்டால் அவர்கள் அதிருப்தியடைவார்கள் அல்லது கேலி செய்வார்கள் என்று பயப்படுகிறது. ஆனால், லிசாவைப் பொறுத்தவரை வெற்றி, தோல்வி பற்றிக் கவலைப்படவில்லை. மற்றவர்கள் இதை விரைவில் சரிப்படுத்தி விடுவார்களே என்ற தாழ்வு மனப்பான்மையும் கிடையாது. அல்லது தம்மைக் கேலி செய்வார்களே என்ற பயமும் கிடையாது. அவளது ஆர்வம் பேனாவில் மட்டும்தான். ஆனால், 4 வயது குழந்தைகளைப் பொறுத்தவரை அவர்களுக்கு புதிர் விளையாடத் தொடங்கும்போதே ஒரு இலக்கு நிர்ணயிக்கப்பட்டு விடுகிறது. அது மற்றவர்களின் அங்கீகாரத்தை பெறுவதுதான் அந்த இலக்கு. ஆனால், லிசாவைப் பொறுத்தவரை, பேனா உதிரிப் பாகங்களை மீண்டும் ஒன்றிணைப்பதுதான் அவளது குறிக்கோள்.

**☐ மார்ச் 7, 1963.**

மற்றொரு குழந்தை டன்னி மற்றி... சிறிய குழந்தைகள் உருவாக்க விரும்பும் செயலை அப்படியே துல்லியமாகச் செய்தான். அவன் மூன்று புதிர் விளையாட்டுகள் வைத்திருந்தான். ஜிக்ஜாக் புதிர்கள் போன்று மிகவும் எளிதானவை. அவற்றில் இரண்டு, விளையாட்டுப் பள்ளிகளில் (Playschools) வழக்கமாகக் காணப்படுபவை. மூன்றாவது புதிர் கொஞ்சம் சிக்கலானது; ஆர்வத்தைத் தூண்டக் கூடியது. டட்சு ராட்ல் புதிர். டன்னி அப்போது 29 மாதக் குழந்தைதான் என்றாலும், யாருடைய உதவியும் இன்றி இப் புதிர்களைச் சரியாக இணைத்து விட்டான். அதற்குத் தேவையான வலுவான விரல்கள் அவனுக்கு இருந்ததும், மூன்று குழப்பமான பாகங்களையும் நன்றாக மனதில் இருத்திக் கொண்டும் செயல்படும் நினைவாற்றலும் அவன் பெற்றிருந்தது மிகவும் ஆச்சரியம்தான். மீண்டும், மீண்டும் முயன்று

தவறுகளைத் திருத்தி வெற்றியடையும் வழக்கமான முயற்சி கூட இல்லை. நேரடியாகவே சரியாக முடித்து விட்டான். ஒவ்வொரு பாகமும் எங்கு பொருத்தப்பட வேண்டும் என்பதை நன்றாக அறிந்திருந்தான். அவற்றை எப்படி வரிசையாகப் பொருத்த வேண்டும் என்ற சுமாரான கற்பனையும் அவனுக்கு இருந்தது. மேலும், தான் நினைத்துதான் சரி என்ற பிடிவாதத்துக்குள் சிக்கிக் கொள்பவனும் இல்லை. ஒவ்வொரு கட்டத்திலும், ஒவ்வொரு பகுதியாக எடுத்து அது அடுத்த பகுதிதானா? அது பொருந்துமா? என்று பார்ப்பான். இல்லையென்றால் மற்றொன்றை எடுப்பான். இறுதியில் சரியாகப் பொருத்தி விடுவான். இதைப் பார்த்துக் கொண்டிருக்கும் நமக்கு மிகவும் ஆர்வமாக இருக்கும்.

இதேபோல, மற்றொரு நாள் அவன் தனது பிளேஸ் 2ல் புதிர் ஒன்றை விளையாடிக் கொண்டிருந்தான். அது படகுப் புதிர். அதில் உள்ள ஒரு பகுதி ஒரு முனையை மட்டும் பொருத்தத் தக்கது. அதில் மேகங்கள் இருப்பதுபோல் வரையப்பட்டிருக்கும். அதைக் கையில் எடுத்து, அதை எந்த இடத்தில் பொருத்த வேண்டுமோ அங்கு வைத்து பொருத்த முயற்சி செய்தான். ஆனால், அதை உரிய கோணத்தில் வைக்காமல் சிறிது அசைத்து விட்டதால், அதன் முனையைச் சரியாக அவனால் பொருத்த இயலவில்லை. வேறு பகுதி எதுவும் இல்லாததால், இதுதான் அந்தப் பகுதி, இதைத்தான் அதில் பொருத்த வேண்டும் என்பது அவனுக்குப் புரிந்தது. ஆனால், மீண்டும் முயற்சி செய்தான்; அதைத் திணித்துப் பார்த்தான். அந்தப் பகுதியின் நான்கு பக்கங்களையும் மாற்றி மாற்றி முயற்சி செய்தான். ஆனால், சரியாகப் பொருத்த முடியவில்லை. கொஞ்சம் கொஞ்சமாகப் பொறுமை இழந்தான். அவனுக்குள் பதற்றமும், அவசரமும் அதிகரித்தது. திடீரென புதிர் அட்டையை வீசிவிட்டு, தவழ்ந்து சென்று, படுக்கை விரிப்பைப் பிரித்து, சிறிது நேரம் உருட்டி விட்டு, பின் அதன்மீது உட்கார்ந்து கொண்டான். கட்டைவிரலை வாயில் வைத்துக் கொண்டு எங்களைப் பார்த்தான். அது, 'எனக்கு எல்லாம் தெரியும்' என்பது போல இருந்தது. நாங்கள் எல்லோரும் லேசாகச் சிரித்துக் கொண்டோம். ஒரு நிமிஷம்தான் அல்லது அவன் மீண்டும் போராட சக்தியைத் திரட்டிக் கொண்டதாக நினைத்தோம். வேகமாக முன்னே வந்தான். சிதறிக் கிடந்த புதிர் அட்டைகளைத் திரட்டினாள். முன்பு அவனுக்கு சவாலாக இருந்த படகுப் பகுதி உட்பட, ஒவ்வொன்றையும் சரியாகப் பொருத்தினான்.

ஒரு வேலையைச் செய்வதற்கான அவர்களின் திறன் குறித்து அவர்கள் அந்த வேலையில் ஈடுபடுகிற நேரத்தில் என்ன நினைக்கிறார்கள் என்பதைப் பொறுத்து எத்தனை பேரால் கற்றுக் கொள்ள முடியும். நாம் மிகவும் சக்தியாகவும், திறமையாகவும்



இருப்பதாக நாம் உணரும்போது, கடினமான வேலைகளைக் கூட எளிமையாகச் செய்து முடித்து விடுகிறோம். தடைகள் நம்மைக் கட்டுப்படுத்துவதில்லை; "இப்போது இல்லாவிட்டாலும் விரைவில், இக் காரியத்தை முடித்து விடுவோம்" என்று நினைக்கிறோம். ஆனால், மற்ற நேரங்களில், 'இதை என்னால் செய்ய முடியாது. இது மிகவும் கடினமாக இருக்கிறது, இந்த வகையான வேலை எனக்கு ஏற்றதல்ல, நான் ஏன் இதில் முயற்சிக்க வேண்டும்' என்பது போலத்தான் நம்மால் நினைக்க முடிகிறது. கற்றுத் தரும் கலையின் ஒரு பகுதி என்பது கற்பவர்கள் என்ன மனநிலையில் இருக்கிறார்கள் என்பதை அறிந்து கொள்ளும் திறன் பெற்றிருப்பதுதான். ஒரு மனநிலையில் இருப்பவர்கள் அடுத்த நொடியிலேயே அடுத்த மனநிலைக்கு மாறி விடுவார்கள். 'காலம் கடந்து விடவில்லை' என்ற புத்தகத்தில், எட்டு வயதுக் குழந்தை பற்றி எழுதியிருந்தேன். அப்போது, முப்பது நிமிட வகுப்பு முடிவதற்குள் அக் குழந்தை எப்படி, உச்சக்கட்ட நல்ல மன நிலையில் இருந்து அபகரித்து அப்படியே மோசமான மன நிலைக்குச் சென்று, மீண்டும் நல்ல மனநிலைக்குத் திரும்பியது என்பதைக் கூறியிருந்தேன். மனிதர்கள் சோர்வான மனநிலையில் இருக்கும்போது, அவர்களை அவசரப்படுத்துவதாலோ, நெருக்குவதாலோ எந்தப் பயனும் இல்லை; இதனால் அவர்கள் மேலும் பதற்றமடைவதும், அதைரியமடைவதும்தான் நடக்கும். நாம் அப்போது செய்ய வேண்டியது ஒன்றே ஒன்றுதான்; பின் வாங்குவது, அவர்கள் மீதான நெருக்கடியை விடுவிப்பது, உத்தரவாதப்படுத்துவது, அமைதிப்படுத்துவது, அவர்கள் மீள கால அவகாசம் தருவது - இதனைச் செய்தால் - தேவையான சக்தியும், துணிச்சலும் பெற்று பணியை முடிக்கத் திரும்பி வந்து விடுவார்கள்.

### ☐ மார்ச் 22, 1963

டானியுடன் ஹார்வேர்டில் உள்ள காட்சிக் கலை மையத்திற்குச் சென்ற அனுபவம் மற்றொரு சிறந்த அனுபவமாகும். மைய வளாகத்தில் நாங்கள் நடந்து கொண்டிருந்தோம். அப்போதே அவன் வானத்தை அண்ணாந்து பார்த்தான். நிலவு தெரிந்தது. அதை எங்களுக்கு அவன் சுட்டிக் காட்டினான். இதன் பிறகு சிறிது நேரம் தான் சென்றிருக்கும். நாங்கள் இன்னும் கொஞ்சம் தூரம் நடந்திருப்போம். மீண்டும் அவன் வானத்தைப் ட.ார்த்து, நிலாவைக் காட்டினான். அவன் நடந்து செல்லும் இடத்தில் எல்லாம் நிலா தென்பட்டது அவனுக்கு ஆச்சரியமாக இருந்தது.

அவன் இதைப்பற்றி வியந்து பேசினான். நாங்கள் ஏதாவது பேசிய போது, அதன் கடைசி ஒன்றிரண்டு சொற்களை அவன் திரும்பக் கூறியதைக் கவனித்தேன். இது ஒரு பயிற்சி போல இருந்தது.

இதன்பிறகு நாங்கள் வீட்டுக்குத் திரும்பியதும், இரண்டு புதிய விளையாட்டுகள் கிடைத்தன. ஆனால், எப்படித் தொடங்கியது என்று எனக்கு நினைவிலில்லை. நீளமான பெஞ்ச் போன்ற இருக்கையில், சிறிய, மென்மையான குஷன் திண்டுகள் போடப் பட்டிருந்தன. ஏதோ காரணத்திற்காக ஒரு கட்டத்தில் ஒரு குஷன் திண்டினை டானி மீது நான் எறிந்தேன். அவன் அதைப் பிடித்ததுடன், மீண்டும் என் மீது எறிந்தான். உண்மையில், அவனது செய்கை என்னை வியப்பில் ஆழ்த்தியது. நான் நினைத்தது என்னவென்றால், நான் எறிந்த குஷன் திண்டு காற்றில் பறந்து வருவதை அவன் கண்கள் பின் தொடர்ந்து குறித்த நேரத்தில், அதைப் பிடித்து விடுவது அவனுக்கு நல்ல ஒருங்கிணைப்புப் பயிற்சியாக இருக்கும் என்று நினைத்தேன். மேலும், இது ஒரு எளிமையான விளையாட்டு, ஏனெனில் குஷன் திண்டு இறகு போல் மென்மையானது. மேலும், அதை எறிவதால் அது எப்படியும் அவனைத் தாண்டிச் சென்று விடாது. அவன் அதைப் பிடிப்பதும் எளிது. அவனிடம் ஏற்கனவே ஒரு பெரிய பலூன் இருக்கிறது. அதை அதை எப்படியும் பிடித்துவிட நினைப்பான். ஆனால், அது எப்படியும் ஏதோ ஒரு வழியில் நழுவிவிடும்.

அவன் கண்டுபிடித்த மற்றொரு விளையாட்டு 'படுக்கையைத் தட்டி' சத்தம் எழுப்பும் விளையாட்டு ஆகும். குஷன் திண்டினைப் பிடித்து விளையாடும் விளையாட்டில் நாங்கள் ஈடுபட்டபோது, நான் ஒரு பகல் நேரப் படுக்கையின் மீது அமர்ந்திருந்தேன். அவன், அவனது வயதுக்கு அதிகமான சக்தியை அவனது கைகள் கொண்டிருந்ததாக நான் நினைத்ததுடன், விசா எவ்வாறு ஒரு குச்சியால் நாற்காலி குஷன் மீது தட்டி, ஒலி எழுப்பினாள் என்பதையும், அந்த ஒலியில் அவளது கண்கள் எவ்வாறு சிமிட்டின என்பதையும் நினைத்துப் பார்த்தேன். உடனே, நான் அவன் வீசிய குஷன் திண்டினைக் கைகளைத் தலைக்கு மேல் உயர்த்திப் பிடித்ததுடன், ஒரு கையைக் கீழே இறக்கி, பலம் கொண்ட மட்டும் படுக்கையில் ஓங்கித் தட்டி, பெரும் சத்தம் எழச் செய்தேன். இச் சத்தம் டானியை மிகவும் ஆச்சரியப்படச் செய்தது. 'நீயும் படுக்கையில் தட்டு, டானி' என்று கூறினேன். அவன் மேலே ஏறித் தட்டினான். ஆனால், குறி இல்லாத பொத்தாம் பொதுவான அடியாக இருந்தது. உடனே, "ஐயோ, இன்னும் பலமாகத் தட்ட வேண்டும்' என்றேன். மேலும், மீண்டும் பலமாகத் தட்டி, எப்படித் தட்ட வேண்டும் என்று அவனுக்குக் காண்பித்தேன். ஆனால், இதுபோல பலமுறை அரைகுறையாகத் தட்டிய பின்னரே. அவனால் நல்ல பலமான, சத்தம் எழும் வகையில் தட்ட முடிந்தது.

இவ்வாறுதான் அந்த விளையாட்டு தொடங்கியது. முதலில், தலையணையைத் தூக்கி வீசி, பிடிக்கும் விளையாட்டைத் தொடங்குவோம். அவன் உடனேயே 'படுக்கையில் தட்டு' என்பான். என் பலம் கொண்ட மட்டும் தட்டுவேன். ஒவ்வொரு முறை இவ்வாறு சத்தம் எழும்போதும் அவன் சத்தமாகச் சிரிப்பான். இவ்வாறு ஒருமுறை சத்தம் எழுப்பும் விளையாட்டில் நாங்கள் இறங்கிய போது, ஒரு காரணமும் இல்லாமல், நான் படுக்கையில் மெதுவாகத் தட்டினேன். இதனால், சத்தம் எழவில்லை. 'இன்னும் பலமாகத் தட்டட்டுமா' என்றேன்.'சரி' என்றால் முன்பை விடக் கொஞ்சம் பலமாகத் தட்டினேன். இன்னமும் சத்தம் அவ்வளவாக அதிகரிக்கவில்லை. 'இன்னும் பலமாகத் தட்டவா?' என்றேன். 'ஆமாம்' என்றேன். இன்னும் பலமாகத் தட்டினேன். சத்தம் இன்னும் கொஞ்சம் அதிகமாகக் கேட்டது. 'இன்னும் பலமாகத் தட்டட்டுமா?' என்றேன். 'சரி' என்றான். இம்முறை முழு பலத்துடன் தட்டினேன். பெரும் சத்தம் வெளியேறியது. இவ்வாறு மீண்டும் மீண்டும் சில தடவைகள் விளையாடினோம். மூன்றாவது முறை விளையாடியபோது, நான் மிகவும் மெதுவாகத் தட்டினேன். ஆனால் இன்னமும் பலமாகத் தட்டவா என்று கேட்கவில்லை. அமைதியாக இருந்தேன். மீண்டும் தட்டுவேன் என்று அவன் எதிர்பார்த்தான். நான் இப்போதும் அமைதியாகவே இருந்தேன். பிறகு, அவன் 'இன்னும் பலமாக' என்றான் நான். மேலும் பலமாகத் தட்டினேன். அவன், 'இன்னும் பலமாக என்றான். இம்முறை முழுமையான தட்டு என்பதால், பலத்த சத்தம் எழுந்தது. இந்த விளையாட்டு அவனை மேலும் ஊக்கப் படுத்தியது. பின்னர், அவனது பெற்றோருக்காக விளையாடினோம்.

இந்தக் கதையின் முக்கியக் கருத்து என்னவென்றால், குழந்தைகள் தங்களது சுற்றுச்சூழலில் இருந்தே தமக்கான விளையாட்டுகளை எளிதாகக் கண்டுபிடித்துக் கொள்கிறார்கள் என்பதுதான். ஆனால், இவற்றை நாம் முன்னதாகவே திட்டமிட்டு நல்ல விளையாட்டுகளை உருவாக்க முடியாது. நாம் குழந்தைகளிடம் எப்போதும் போல இயல்பாகவே விளையாட வேண்டும். இதில் அவர்களுக்கு வேடிக்கை காட்டுவது மட்டுமே முக்கியமாக இருக்க வேண்டும். நாம் எந்த விளையாட்டு விளையாடினாலும், குழந்தைக்கு அந்த விளையாட்டு பிடிக்கவில்லை அல்லது விரும்பவில்லை என்றால் உடனடியாக அதனைக் கைவிட்டு விட வேண்டும். 'இன்னும் கொஞ்சம் நேரம் பொறுமையாக விளையாடினால், அது குழந்தைக்குப் பிடித்து விடும்' என்றே நினைக்கத் தூண்டும். ஆனால், அவனுக்குப் பிடிக்கவில்லை என்றால் பிடிக்கவில்லைதான். அதை நாம் செய்யக் கூடாது.

பிளே ஸ்கூல் புதிர்களை விடுவிப்பதில் டானி நன்றாகத் தேர்ச்சி பெற்று விட்டதால், அவனது பெற்றோர்கள் சில ஜிக்ஜாக் புதிர்கள் வாங்கிக் கொடுத்தனர். இப்போது, அவன் புரிய புதிர்களிலும் இரண்டு அல்லது மூன்று புதிர்களை எளிதில் சேர்க்கத் தொடங்கி விட்டான். நேற்று இரவும் இவற்றில் ஒரு புதிருடன் விளையாடிக்

கொண்டிருந்தான். ஒரு மெக்சிசன் சிறுவனும், இரண்டு ஆடுகளும் கொண்ட புதிர் அது. அவன் அவற்றை ஒருங்கிணைப்பதைப் பார்ப்பதற்கு மிகவும் வியப்பாக இருந்தது. முடிவில் அப்படம் எப்படி இருக்கும் என்பது குறித்து அவன் மனதில் பல சித்திரங்கள் உருவாகியிருந்தன போலும். அவனது கற்பனையே அவனை வழி நடத்தியது. புதிரின் ஒரு துண்டு இங்கு இடம்பெற வேண்டும். அடுத்த துண்டு இங்கு இட வேண்டும் என்று அவன் மனம் கட்டளை யிட்டது. அவன் அத்துண்டுகளைச் சில நிமிடங்கள் தள்ளி நின்று பார்த்தான். பின்னர் திடீரென்று நெருங்கிச் சென்று, ஒரு பகுதியை எடுத்து, அது எங்கு இருக்க வேண்டும் என்று நினைத்தானோ அங்கு வைத்தான். 5 தடவைகளில் 4 தடவைகள் சரியாகப் பொருத்தினான். தவறு செய்யும் போதும், தவறு செய்து விட்டோம் என்பதை உடனடியாகப் புரிந்து கொண்டு, எந்தவிதத் தயக்கமும் இல்லாமல், அது எங்கு இருக்கக் கூடாதோ அதைச் சரி செய்தான்.

நேற்று இரவில் ஒரு விதிவிலக்கும் உண்டு. ஒரு பகுதியை உரிய இடத்தில் வைக்க முயன்றான். அது கிட்டத்தட்ட சரியான வடிவத்தில் இருந்தது; அதன் நிறமும் நன்றாகப் பொருந்தியது. இருந்தாலும் துல்லியமாக இல்லை. அவனுக்கும் சரியான நிறப் பொருத்தம் குறித்து முடிவு செய்ய முடியவில்லை என்பது போல் தோன்றியது. அவன் இது போன்ற புதிர்களை விளையாடியது இல்லை. அவன் கையில் எடுத்திருந்த துண்டுப் பகுதி கிட்டத்தட்ட பொருந்துவது போலத் தோன்றியதால், அதை அவன் நினைத்த இடத்தில் வைக்க முடிவு செய்தான். ஆனால் கடைசியில், பக்கத்தில் கொண்டு போய்விட்டு தமது எண்ணத்தை மாற்றிக் கொண்டான். தனக்கு என்று ஒரு முகம், சுயகவுரவம் இருப்பதாக அவன் நினைத்துக் கொண்டதால் ஏற்பட்ட விளைவு. அவன் கோபப்படுவதையும், பதற்றமடைவதையும் அப்போது நீங்கள் பார்க்கலாம். உலகின் ஒரு பகுதியாக சிறுவர்கள் செயல்படுவதால், அவர்களும் திடீரென்று தனது செயல்பாடுகளை நிறுத்திக் கொள்ள நேர்கிறது. அப்போது அவன் தந்தை தலையிட்டு, தனது எண்ணத்தை அவன் ஏற்றுக் கொள்ளச் செய்ய முயன்றார். அதாவது, அவன் கையில் எடுத்திருந்த பகுதி தவறான தேர்வு என்று கூற முயன்றார். அவர் மிகவும் நயமாகவும், தந்திரமாகவும் அதை எடுத்துக் கூறினார். ஆனால், டன்னி அதை ஏற்கத் தயாராகயில்லை. சிறிது நேரத்திற்குப் பின் நான் வேறுமாதிரியாக முயற்சி செய்தேன். "அந்த பகுதியை நீ ஏன் ஒரு நிமிடம் வெளியே வைக்கக் கூடாது. அதை ஒரு நிமிடம் அந்தப் பக்கம் வைத்து விட்டு, வேறு ஒரு துண்டை எடுத்து முயற்சி செய். அதன்பிறகு இந்தப் பகுதியை எடுத்து வைக்கலாம். ஒரே ஒரு நிமிடம் முயற்சி செய்து பார்" என்றேன். ஆனால், இதை அவன் உடனடியாக ஏற்கத் தயாரானான். அவன் வேறு சில பகுதிகளில் வைத்தான், 



பிறகு கடினமான துண்டை எடுத்தான், எந்தவிதமான தயக்க முமில்லாமல் சரியான இடத்தில் வைத்தான், இந்த முறை அதற்கு ஏற்றாற்போல் அது பொருந்தியது. அது முன்பு அவன் முயற்சி செய்த இடத்திற்கு அடுத்த பகுதிக்குப் பொருத்தமான படம் ஆகும். அதன்பிறகு அவன் பெரிய தவறு எதுவும் செய்யவில்லை.

மாணவர்களுக்கும், ஆசிரியர்களுக்கும் இதில் ஒரு நல்ல பாடம் இருப்பதுபோல் எனக்குத் தோன்றுகிறது. மிகச் சிறந்த கற்கும் திறன் கொண்ட குழந்தைகள் என்றாலும் கூட, அவர்கள் தங்கள் மண்டை யைக் குடைந்து முயற்சி செய்யும் தருணங்கள் தற்காலிகமாகவேனும் ஏற்படவே செய்யும். அதில் வேறு ஒன்றும் இல்லை. அச்சமயங்களில், மாணவர்களை மனித சிந்தனையாற்றல் கொண்டவர்களாகவே ஆசிரியர்கள் அணுக வேண்டும். நானும் அவ்வாறுதான் அணுகியிருக் கிறேன். அது பலன் தரவில்லை.

டன்னி, அவனது பெற்றோர் மற்றும் நான் ஆகியோர் அடுத்த வீட்டில் உள்ள அவன் வயதையொத்த சிறுமியைக் காணச் சென் றோம். அவளும் இது போன்ற சில புதிர் விளையாட்டுகளை வைத் திருந்தாள். ஆனால், அவற்றை ஒருபோதும் அவளால் ஒருங்கிணைக்க முடிந்ததில்லை. அவளது விளையாட்டு முறை எப்படியென்றால், ஒரு புதிரில், ஏதாவது ஒரு பகுதியைப் பொத்தாம் பொதுவாக எத்துக் கொண்டு, அதற்குப் பொருத்தமில்லாத ஒரு இடத்தில் எப்படியும் பொருத்திவிட முயல்வதுதான். பின்னர் அவள் திரு. திரு என விழிப்பாள். பெரிய குழந்தைகள் அல்லது வயதான மனிதர்கள் மேற் கொள்ளும் நடைமுறைத் தந்திரமாகும் இது. அதாவது, திட்டமிட்டு தோல்வியை நோக்கிச் செல்லும் 'ராஜதந்திரம்' ஆகும் இது. ஒரு விளையாட்டை எப்படி விளையாட வேண்டுமோ அப்படி நீங்கள் விளையாடவில்லை என்றால், அது உங்கள் விளையாட்டாக மாறி விடும். உங்களால் சரியாக விளையாட முடியவில்லையென்றால் தவறாக விளையாடுங்கள். ஆனால், தொடர்ந்து தவறாக விளையாடிக் கொண்டிருந்தீர்கள் என்றால், நீங்கள் சரியாக விளையாடவில்லை என்பதை மற்றவர்கள் பார்த்து விடுவார்கள். மேலும், உங்களுக்கு சரியாக விளையாடத் தோன்றவில்லை என்றும் புரிந்து கொள்வார்கள்.

பின்னர், டன்னியின் வீட்டுக்குத் திரும்பியதும், அவன் தனது புதிர் விளையாட்டுகள் சிலவற்றைத் தரையில் கொட்டினான். அவன் ஒன்றை ஏற்கனவே செய்துள்ளான். அவனுக்கு முழு ஆற்றலும், நம்பிக்கையும் இருந்தது. திடீரென, முன்பு அந்தச் சிறு பெண் செய்த விளையாட்டை செய்து பார்க்கத் தொடங்கினான். புதிர்ப் பகுதிகளை மிகவும் தவறான இடங்களிலேயே வைத்தான். என்னைப் பார்த்தான். சிரித்தான். இது மிகப் பெரிய ஜோக். ஆனால், அந்தச் சிறுமியின் தற்காப்புள்ள, ரகசியமான ஜோக் போன்றதல்ல. அவனுக்கு அந்தப்

புதிரை எப்படிச் சரியாகப் போட வேண்டும் என்று நன்றாகத் தெரியும். ஆனால், ஒரு நகைச்சுவையாக, அதைத் தவறாகப் போடுவது என்று முடிவு செய்தான். முதலில் இந்த முக்கியத்துவம் என்னைத் தப்பிக்க வைத்தது. இதனால் நாங்கள் எங்கள் வேலைகளைக் கவனிக்கத் தொடங்கி விட்டோம். ஆனால் பின்னர் அவன், அவனுக்கு மிகவும் பிடித்தமான ஒரு புத்தகத்தை எங்களுக்குக் காண்பித்துக் கொண்டிருந்தான். கட்டுமான இயந்திரங்கள், ராட்சத வாகனங்கள் பற்றிய புத்தகம் அது. அவற்றின் ஒவ்வொரு பெயரும் அவனுக்கு மிகவும் பிடித்தமானவை. அவற்றின் பெயர்களைத் திரும்ப திரும்ப சொல்வது அவனுக்குப் பிடிக்கும். பின்னர், அப்புத்தகத்தின் உள் அட்டையைப் பிரித்தான். அதில் வால்ட் டிஸ்னி கதைகளில் வரும் கதாபாத்திரங்களின் பெயர்கள் பட்டியலிடப்பட்டிருந்தன. அவற்றின் சில பெயர்கள் அவனுக்கு ஏற்கனவே தெரியும். மற்ற கதாபாத்திரங்களின் பெயர்களை எங்களிடம் கேட்டான். பின்னர் மீண்டும் அப்புத்தகத்தின் உட்பக்கங்களைப் புரட்டத் தொடங்கினான். ஆனால் இப்போது வேறு ஒரு விளையாட்டைத் தொடர்ந்தான். ஒவ்வொரு பக்கத்திலும் ஒரு இயந்திரத்தின் படத்தைக் காண்பித்தான். பிறகு அதன் பெயரை வேண்டுமென்றே தவறாகக் கூறினான். சிமெண்ட் கலவை இயந்திரத்தைக் காண்பித்து, 'டிராக்டர்' என்பான். நீராவிக் குடுவையைக் காண்பித்து 'கலவை இயந்திரம்' என்பான். அப்படிச் சொல்லும்போது மகிழ்ச்சியாகவும், சந்தோசமாகவும் இருந்தான். ஒன்றைப் பார்க்கும்போது, அதற்கு தொடர்பில்லாத மற்றொன்றின் பெயரைச் சொல்லி அழைப்பது நல்லது ஜோக்தான்.

குறியீடுகளின் உலகை நோக்கிய மிகவும் ஆரோக்கியமான, நம்பிக்கைமிக்க, சக்திமிக்க அணுகுமுறையாகவே இது தோன்றுகிறது. நாம் விரும்பும் வகையில் அவற்றைப் பயன்படுத்துகிறோம். நாம் விரும்பினால் அவற்றைச் சரியாகவும் பயன்படுத்தலாம்; ஆனால், ஒரு ஜோக்கிற்காக, அவற்றைத் தவறாகப் பயன்படுத்த நாம் விரும்பினாலும், நாம் அவ்வாறே பயன்படுத்திக் கொள்ள முடியும். இதற்கு நாம்தான் பொறுப்பாளி, குறியீடுகள் அல்ல.

இந்த உணர்வு, சரியானபடி செயல்படுவதற்கு நமக்குத் தெரிந்திருந்தும், ஒரு நகைச்சுவை உணர்வுக்காக அவற்றைத் தவறாகச் செய்யும் இந்த உணர்வு குழந்தைகளிடம் பலமாக உள்ளன. ஆனால், பெரியவர்கள் இதை ஊக்குவிப்பதில்லை. இது தவறு என்றே நான் கூறுகிறேன், உண்மையில் ஒரு மிகப் பெரிய தவறு. இதற்கு மாறாக எனது அந்தச் சிறிய நண்பன் அன்று இரவு செய்ததை ஆதரிக்கவும், உற்சாகப்படுத்தவும் வேண்டும். அது எப்போதுமே சரியாகவே இருக்க வேண்டும் என்ற அவசியமில்லை.

ஒரு விஷயத்தை, நீங்கள் அதை எவ்வாறு சரியாகச் செய்ய வேண்டும் என்பதை அறிந்துள்ள ஒன்றை, தவறாகவே செய்யும்.



இச்சிறுவர்களின் தந்திரம் அல்லது விளையாட்டு, அவர்களுக்கு அது வேடிக்கையாக இருப்பதால் மட்டும்தான். மூளை மற்றும் தண்டுவட நோய் வல்லுனர்கள் கூறும் 'செயல் முறைச் சிந்தனை' என்பதற்கு இதுவே சிறந்த உதாரணம் என்று நினைக்கிறேன். இதையேதான் குழந்தைகள் செய்யக் கூடாது என்று பெரியவர்கள் கூறுகிறார்கள். இது தவறு. உண்மையில், ஒரே நேரத்தில் குழந்தைகள் மனதில் இரண்டு எண்ணங்கள் தோன்றுகின்றன. ஒன்று சரியான வழி. அதை எப்படிச் செய்ய வேண்டுமோ அந்த வழி. அவர்களுக்கு அது தெரியும். மற்றொன்று தவறான முறை. குறும்புத்தனம், கோமாளித்தனம் நிறைந்திருந்தாலும் குழந்தைகளுக்கு நகை முரண் உணர்வு நகைச்சுவை உணர்வு, ஒரு விஷயத்தை ஒன்றுக்கும் மேற்பட்ட கோணங்களில் பார்த்தல் புதிய தன்மைகள் போதுமான அளவு இருந்ததில்லை என்றே சிந்தித்தும், பேசியும் வந்துள்ளேன். 10 வயது வரை அவர்கள் இக்குறைபாடுடனேயேதான் இருக்கிறார்கள். இத்தகைய நகைச்சுவை உணர்வு வளர, தவறாகச் செய்யும் தந்திரம் நல்ல பலனளிக்கும். இதேபோல, தவறான வார்த்தைகள் என்று தெரிந்தே குழந்தைகள் தவறான வார்த்தைகளை வேண்டுமென்றே கூறுவதன் மூலமும் சிறு குழந்தைகள் நகைச்சுவை உணர்வு பெற முடியும்.

குழந்தைகள் தங்கள் பால பருவத்திலேயே சில காரண காரிய விளையாட்டுகளைக் கற்றுக் கொள்ள முடியும். நான் கடந்த முறை பிரான்சு சென்றபோது, ஒரு இளம் பள்ளியாசிரியரையும் அவரது குடும்பத்தினரையும் சந்தித்தேன். அவர்களின் பையனுக்கு ஒன்றரை வயதுகூட ஆகவில்லை. அவனது விளையாட்டுப் பொம்மைகளில் ஒன்று ரப்பர் வளையம் ஆகும். டென்னிஸ் வளையம் அளவுதான் இருக்கும். கொழுக்கட்டையை விட கொஞ்சம் பெரியது. ஒருநாள் அதை எடுத்து என் தலை மீது வைத்துக் கொண்டேன். அதை அவன் பார்த்துக் கொண்டிருந்தான். ஒரு சில நொடிகளில் நான் தலையைச் சாய்க்கவும், அது என் முகத்தில் சரிந்து கீழே விழுந்தது. பிறகு அதை எடுத்து அவன் தலையில் வைத்தேன். அவனும் அதையே திரும்பிச் செய்தான். இது ஒரு நல்ல விளையாட்டாக மாறியது. இருவரும் பலறை மாறி மாறி விளையாடிய பின்னர், நான் என் தலையில் அதை வைத்து, காத்திருந்தேன். அவனும் சில நொடிகள் காத்திருந்தான். பின்னர் அவன் தலை அசைத்துக் காட்டினான். நான் அவ்வாறு அசைக்கவும் அது கீழே விழுந்தது. இது அவனுக்கு ஆச்சரியமாக இருந்தது. எனவே, இந்த விளையாட்டையும் சில தடவைகள் தொடர்ந்தோம்.

சில வருடங்களுக்கு முன்பு, ஒரு முறை, இதைவிடச் சிறிய, எட்டு மாதங்கள் கூட ஆகாத குழந்தையுடன் 'முட்டு' விளையாட்டு விளையாடினேன். நான் அவளைக் கையில் வைத்திருந்தேன். என்ன

காரணம் என்று மறந்து விட்டேன். ஆனால், எங்கள் தலைகளை மெதுவாக மோதிக் கொண்டோம். 'நான் முட்டு, முட்டு.. முட்டு' என்று கூறினேன். அக் குழந்தைக்கு இது பிடித்திருந்தது. எனவே, நான் மீண்டும் 'முட்டு முட்டு.. முட்டு' என்று கூறி, எனது நெற்றியை அவள் மீது வேசாக முட்டினேன். இவ்வாறு சில தடவைகள் செய்ததும், அவசரம் இந்த விளையாட்டைப் புரிந்து கொண்டாள். நான் முட்டு என்று கூறியதும், அவளது நெற்றியைக் கொண்டுவந்து என்னுடன் முட்டினாள், அதன்பிறகு உடனே என்னை நோக்கிச் சிரித்தாள்.

இத்தகைய விளையாட்டுகளின் தாத்பரியத்தில் ஒவ்வொன்றும் இருக்கிறது. நாம் குழந்தைகளுடன் விளையாடுவதற்கு ஒரே காரணம் நாம் குழந்தைகளை நேசிக்கிறோம். அவர்களோடு விளையாடுவதில் நமக்கு சந்தோசம் இருக்கிறது. நம்மோடு விளையாடுவதில் அவர்களுக்கு மகிழ்ச்சி இருக்கிறது என்பதுதான். மாறாக அவர்களை உடனடியாகக் கல்லூரியில் சேர்ப்பதற்காகப் பயிற்சி அளிக்கவில்லை. விளையாட்டுகளை வேடிக்கையாக்குவதிலும், அக்குழந்தைக்கு அதனைப் பயனுள்ளதாக்குவதிலும் நமக்கும், குழந்தைகளுக்கும் மகிழ்ச்சி இருக்கிறது. இதில் மகிழ்ச்சியை அகற்றிவிட்டு, அந்த இடத்தில் கொடூரமான குயுக்திப் பயிற்சிகளை வைத்து சிரமப்படுத்தினால், நாம் விளையாட்டைக் கொன்று விடுவோம். நாம் இப்படியே குயுக்திப் பயிற்சிகளை அளித்துக் கொண்டிருந்தால் குழந்தைகள் நம்முடன் விளையாட மறுத்து விடுவார்கள். அப்படி விளையாடினாலும் அது பள்ளிப் பாடம் போல கடமையாகவும், வாய்ப்பாடு போல உணர்ச்சி யற்றும்தான் இருக்கும். ஏனெனில், அவ்வாறு செய்யவில்லை யானால் நாம் கோபப்பட்டு விடுவோம் அல்லது ஏமாற்றமடைந்து விடுவோம் என்று குழந்தைகள் நினைப்பதால் தான்.

### ☐ மே. 1, 1960

சில நாட்களுக்கு முன்பு, வகுப்புகள் வழக்கமாகத் தொடங்கும் நேரத்திற்கு 40 நிமிடங்கள் முன்னதாகவே, எனது கையிலெடுத்துச் செல்லும் மின் தட்டச்சு இயந்திரத்துடன், மூன்று வயதுக் குழந்தைகள் வகுப்பிற்குள் நுழைந்தேன். நான் உள்ளே நுழைந்ததும், எதுவும் பேசாமல், நேராக ஒரு மூலைக்குச் சென்று, உயரம் குறைந்த ஒரு மேசையின் மீது அதை வைத்து, ஒரு விரலால் மட்டும் தட்டச்சு செய்யத் தொடங்கினேன். சிறிது நேரத்தில், குழந்தைகள் அனைவரும் கொஞ்சம் கொஞ்சமாக என்னைச் சுற்றி வட்டமாக சூழ்ந்தபடி நின்று கவனித்தனர். இந்த வட்டம் சற்று இடைவெளி விட்டே இருந்தது. இதுவும் படிப்படியாக சுருங்கியது. துணிச்சலான குழந்தைகள் மேலும் துணிச்சலாக அருகில் நெருங்கினர். இறுதியாக எனது நம்பிக்கை



பொய்க்கவில்லை. அவர்களில் ஒருவன் என் பக்கத்தில் வந்து, நானும் செய்யட்டுமா என்றான். நானும், 'நீ விரும்பினால், தாராளமாகச் செய்து பார்' என்றேன். விரைவில் அனைவருமே தட்டச்சு இயந்திரத் தில் செய்து பார்க்க அனைவரும் முன்வந்தனர். ஒருவர் தட்டும்போது, மற்றவர்கள் அமைதியாக ரயிலுக்குக் காத்திருப்பவர்கள் போல நெருக்கியடித்துக் கொண்டு நின்றனர். தட்டச்சு இயந்திரம் அவர்களுக்கு மிகவும் பரிச்சயமானது. ஒவ்வொருவரும் 5 நிமிடங்கள் வரை விளையாட அனுமதித்தேன். ஆனால், அவர்கள் தட்டச்சு இயந்திரத்தை முழுமையாகப் புரிந்து கொள்ளவும், ஆராயவும் அந்த நேரம் அவர்களுக்குப் போதுமானதாக இல்லை. மேலும், குழந்தைகள் தட்டச்சு இயந்திரத்தில் ஆராய்ச்சியில் ஈடுபடும் போது, மற்ற குழந்தை களின் ஆர்வத்தால் இன்று குழப்பமும் அவர்களுக்கு ஏற்பட்டது.

### ☐ மே. 9, 1960

அந்த மூன்று வயதுக் குழந்தைகள் தொடர்ந்து அந்தத் தட்டச்சு இயந்திரத்துடன் உறவாடினர். தினசரி காலையில் முதலில் வரும் மாணவர்களில் ஒருவன் ஜான். அவன் என்னைப் பார்த்ததும், உடனடி யாகத் தட்டச்சு இயந்திரத்தை அணுக அனுமதி கேட்பான். மின் இணைப்பு பிளக்கினை சுவிட்சில் செருகவும் அவன் விரும்புவான். நான்காம் நாள் நான் என் வகுப்பிற்குச் செல்ல முயன்றபோது அவன் என்னிடம் "மிஸ்டர் ஹோல்ட், நீங்கள் இதனை என் வீட்டிற்கு எடுத்து வரவேண்டும்" என்றான். இதையே மேலும் இருவரும் கூறினர்.

ஐந்தாவது நாள், ரிப்பனில் சிவப்பு, கருப்பு நிறங்கள் மாறுவதற்கு உதவும் பொறியை அவன் கவனித்து விட்டான். அந்தப் பொறியைத் தட்டுவதன் மூலம் தாளில் சிவப்பு, கருப்பு நிறத்தில் எழுத்துகள் மாறி மாறி அச்சாவதைக் கண்டான். இப்போது இரு நிபுணர்களுமே இதனைக் கண்டுபிடித்து விட்டனர். அத்துடன், அதனை செயல் முறையில் அனுபவமாக்கவும் தெரிந்து கொண்டனர். மேலும், தட்டச்சு இயந்திரப் பொறிகளை சும்மா தட்டிக் கொண்டிருக்காமல், தாளில் எழுத்துகள், குறிகள் பதிகிறதா என்பதில் ஆர்வம் காட்டத் தொடங்கி விட்டனர். மேலும், காகிதத்தில் பதியும் எழுத்துகள் பெரிதாக இருக் கிறதா என்பதைக் கவனிப்பதிலும் ஆர்வம் காட்டினர்.

சார்லி (4 வயது) யின் அக்காள் எல்சி (51/2 வயது) முறை வந்தது. அவளுக்கு எழுத்துக் கூட்டி வாசிக்கவும் முடியும். யாருடைய உதவியும் இன்றி 'அன்புள்ள அப்பா. உன்னையும் உனது அறையையும் எனக்குப் பிடிக்கும்' என்று எழுதினாள். இது மட் (4 வயது) ருக்கு ஆச்சரிய மாகவும் நம்ப முடியாததாகவும் இருந்தது. அவனும் அவனது அப்பாவுக்கு சில விஷயங்கள் எழுத விரும்பினான். 'அன்புள்ள அப்பா' என்பதைத் தட்டச்சு செய்ய எந்தப் பொறிகளை அழுத்த வேண்டும்

என்பதை அவனுக்குக் காண்பித்தேன். அவன் 'அன்புள்ள அப்பா' என்று எழுதினான். இது தவறு என்றாலும், தாம் அமைப்பது போல எழுதினால் இப்படித்தான் இருக்கும் என்று எண்ணினான். மேலும், ஒவ்வொரு எழுத்தாக அவன் தேடிக் கண்டுபிடிக்க வேண்டியிருப்ப தால், அவனால் மெதுவாகவே எழுத முடிந்தது. இதனால் அவனது சிந்தனையும் தடைபட்டது. அவனது விருப்பத்தை நிறைவேற்றுவதில் இந்த இயந்திரம் ஒத்துழைக்காததால் அவன் மனசு கிழிபட்டது. ஏன் இப்படி என்பதைக் கண்டுபிடிக்கும் ஆராய்ச்சியில் இறங்கினான்.

ஆறாவது நாளன்று, மட் காகிதத்தில் பதிவாகியிருந்த எழுத்து களையும், எண்களையும் பார்த்தான். திடீரென்று, 'அதோ ஐந்து' என்று காட்டினான். காகிதத்தில் பதிவாகியிருந்ததில் சிலவற்றைக் கண்டுபிடிக்க முடிந்தது அவனுக்கு பிரமிப்பாக இருந்தது.

குழந்தைகள் தட்டச்சு இயந்திரத்தைப் பயன்படுத்தத் தொடங்கிய புதிதில், கடைசிவரை தட்டிக் கொண்டேயிருப்பார்கள். ஆனால், காகிதத்தில் பதிவாகியுள்ளதைக் கவனிக்கவோ, கவலைப்படவோ மாட்டார்கள். பிறகு, ஒரு வரி முடிந்ததும், அதற்கான ஒலி கேட்டும், அதைத் தொடர்ந்து, அடுத்த வரியைத் தொடங்குவதற்கான நெம்பு கோலைப் பயன்படுத்த வேண்டும் என்று கூறி, அதைச் சொல்லிக் கொடுத்தேன். இப்போது அவர்கள் அனைவரும், ஒரு வரி முடிந்ததும், அடுத்த வரியை எப்படித் தொடர்கிறது என்பதை நன்றாகத் தெரிந்து கொண்டு விட்டனர்.

ஒரு சில குழந்தைகள் ஆர்வமாக தட்டச்சு இயந்திரத்தைக் கற்றுக் கொண்டனர். சிலர் சரியாகப் பயன்படுத்தத் தொடங்கி விட்டனர்.

சில நாட்கள் கழித்து, மட், 'அப்பா' (திகிஜிபிணிஸி) என்று எழுத விரும்பினான். அதை ஒரு காகிதத்தில் நான் எழுதிக் காட்டி னேன். பின்னர், அவன் தட்டச்சு இயந்திரத்தில், அந்த எழுத்துகளை ஒவ்வொரு எழுத்தாகத் தேடி, அடித்தான். நான் மற்ற எழுத்தை எப்படி அடிப்பது என்பதையும் சொல்லிக் கொடுத்தேன். தட்டச்சு இயந்திரத்தை தனது மனோ வேகத்திற்கு ஏற்றபடி வேகமாக இயக்கு வதற்கு தனக்கேயுரிய வெள்ளரீதியான வழியைக் கண்டுபிடித்து விரை வாக அடித்தான். அது FFFFFFFF AAAAAAAAAAAAA TTTTTTTTT HHHHHHHHHHHHHHHH AAAAAAAAAAAAA RRRRRRRRRRRR

சார்லியும் தனது பெயரின் முதல் எழுத்தான சிஐ கண்டுபிடித்தான். பிறகு அவன் பெயரில் உள்ள மற்ற எழுத்துகளையும் கண்டு பிடிக்கும்படி கூறினேன். முதலில் என்னை சந்தேகத்துடன் பார்த்தான். எனவே நான் உடனடியாக உதவினேன். குழந்தைகள் அந்த நொடி யிலேயே எவ்வாறு சுறுசுறுப்பாகப் பதிலளிக்கத் தயாராகிறார்கள் என்பதை இதன் மூலம் புரிந்து கொள்ள முடியும். அவன் தட்டிய



பொறிகளின் பெயர்களை நான் கூறுவதை அவன் விரும்பினான். மேல் வரிசையில் எண்களுக்கான பொறிகளும், அதைத் தொடர்ந்து, சாய்கோடு, சமன் போன்ற குறிகளுக்கான பொறிகளும் உள்ளன என்பது அவனுக்கு நன்றாகத் தெரியும். நான் மறந்துவிடும் போது அவனே அதன் பெயர்களை நினைவுபடுத்தி விடுவான்.

அந்த ஆண்டு முழுவதும் நான் வகுப்பறைக்குள் நுழைந்த உடனே, ஜான், அவன்தான் ஷெரிப் என்றும், அவன் என்னைச் சிறைக்கு அனுப்பப் போகிறான் என்றும் என்னிடம் கூறினான். நாம் குழந்தை களுக்குச் சொல்லித் தரும் சொற்கள், உண்மையிலேயே அது உண்மை தானா என்ற ஆர்வத்தைக் குழந்தைகளிடம் ஏற்படுத்தி விடுகின்றன என்று அங்கேதான் சில்வியா வார்னர் கூறிய வார்த்தைகளின் வெற்றி இதுவென்றே நான் நினைத்தேன். எனவே, ஒருநாள் பெரிய எழுத்துகளில் 'சிறைக்குப் போ' என்று எழுதினேன். அதை ஜானுக்குக் காட்டி என்ன எழுதப்பட்டுள்ளது என்பதைக் கூறினேன். நான் நினைத்தது என்னவென்றால் அதை அப்படியே தட்டச்சு இயந்திரத் தில் எழுத ஆர்வமாக இருப்பான் என்பதுதான். ஆனால், அவன் அதில் ஆர்வம் காட்டாதது எனக்கு ஆச்சரியமாக இருந்தது. அதே சமயம், அதைவிட சிறந்த சிந்தனைகள் அவனுக்கு ஏற்பட்டன. பிறகு, அவன் பென்சிலால் 'வீட்டுக்குப் போ' என்று எழுதும்படி கூறினான். எப்படியிருந்தாலும் வேறு யாராவது 'ஜெ' என்ற எழுத்தை எழுதினால் அவனுக்குக் கோபம் வந்துவிடும். ஏனென்றால், அது அவனது எழுத்தாம். அவனது பெயரின் முதல் எழுத்து 'ஜெ'.

☐ **ஏப்ரல். 2, 1961.**

ஸ்காட்டுக்கும் சில மாதங்களில் ஆறு வயதாகப் போகிறது. ஒருநாள் பிற்பகலில், அவன் மின்சார தட்டச்சு இயந்திரத்தைச் சுற்றி வந்து கொண்டிருந்தான். அவனைப் போன்ற பிற ஐந்து வயதுக் குழந்தைகள் இந்த வகுப்பில் அதைப் பயன்படுத்துவதைப் போன்றே, அவனும் முயன்றான். முதலில் அதன்மீது முழுமையாகப் பார்வையை ஓடவிட்டான். முதலில் நகரும் பொறியைக் கொண்ட இயந்திரம் என்றும், அடுத்து, குறிகளைப் பதிவு செய்வதற்கான கருவி என்றும் தான் அதைப் பார்த்தான். எளிமையாக எழுதுவதற்கான கருவி என்று, அதாவது சில விஷயங்களைக் கூறுவதற்கான கருவி என்று அவன் அதைப் பார்க்கவில்லை. எனவே, அந்தத் தட்டச்சு இயந்திரத்தில் எழுத்துகளைப் பதிவு செய்வதற்காக எந்த முயற்சியும் செய்யவில்லை.

எப்படியோ, மாற்று நீக்கி விசையை அழுத்தி, அமெரிக்க டாலர் குறிகளைத் தட்டி சந்தோசமாகப் பதியச் செய்தான். ஆனால், தவறு தலாக அவனது விரல்கள் மாற்று நீக்கி விசை மீது அழுத்தியதால், அது மீண்டும் எண்களுக்கு மாறிவிட்டது. இதனால் டாலர் குறிக்குப் பதிலாக '4' என்ற எண்ணே அச்சாகியது. இதை அவன்

விரும்பவில்லை. எனவே, டாலர் குறியினை மீண்டும் கொண்டு வரும் முயற்சிகளில் தீவிரமாக இறங்கினான். 'பார்ப்போம்' என்று உதட்டைக் கடித்துக் கொண்டு, ஒவ்வொரு விசையாக அழுத்தினான். ஏதோ ஒரு விசையை அழுத்தினால் மீண்டும் 'மாற்று' அகன்று டாலர் குறி வந்துவிடும் என்று நம்பினான். ஆனால், என்னென்ன எழுத்துகளோ வந்தன. டாலர் வரவில்லை. ஆனாலும் விடவில்லை. கடைசியாக மாற்று விசையைக் கண்டுபிடித்து விட்டான். டாலர் குறி இப்போது செயல்பட்டது அவனுக்கு மிகவும் திருப்தி.

அவனது ஆசிரியர் பின்னர் என்னிடம் கூறியது என்னவென்றால், வகுப்பிலுள்ள 'புத்திசாலி' மாணவர்களுக்கும், மற்றவர்களுக்கும் இடையே குறிப்பிடத்தக்க வேறுபாடு இருக்கவே செய்கிறது என்பதுதான். புத்திசாலி மாணவர்கள் அறிவியல் அடிப்படைகளை எளிதாகப் புரிந்து கொள்கிறார்கள். தவறு செய்தல், பின்னர் திருத்திக் கொள்தல் என்ற அடிப்படையில் அவர்கள் சிறப்பாகக் கற்கிறார்கள். தாங்கள் விரும்பும் வழியில் இதனைப் பயன்படுத்தி ஆய்வதுடன், இதன் பயன்பாடு பற்றிய அறிதலும் அவர்களுக்கு இருக்கிறது என்பதே அவரது அபிப்ராயம். ஆனால், இங்கு எனது கேள்வி என்னவென்றால், அவன் அடிப்படையிலேயே புத்திசாலி என்பதால் தான், இந்த வழிமுறையைப் பயன்பத்துகிறானா அல்லது எவர் ஒருவரையும் புத்திசாலியாக்கும் வழிமுறையே இதுதானா? என்பதுதான்.

கடந்த ஆண்டிலோ அல்லது அதற்கு முந்தைய ஆண்டிலோ, லிசாவின் குட்டித் தம்பியான டாமியுடன் எனக்கு ஒரு நல்ல அனுபவம் ஏற்பட்டது. அவனும் கூட சோர்வில்லாமல் ஏதாவது ஆராய்ச்சிகளில் ஈடுபடும் ஆற்றலும் சக்தியும் கொண்டவனாகவே இருந்தான். இரண்டரை வயதுக் குழந்தையாக அவன் இருக்கும் போதே, மின்சார இயந்திரத் துடைப்பானின் மின் இணைப்பானை (பிளக்) சுவிட்ச் போர்டில் செருகுவான். அப்படிச் செருகும் போது இயந்திரத் துடைப்பான் இயங்கும் சத்தத்தைக் கேட்பது அவனுக்கு மிகவும் பிடிக்கும். அவனை இயந்திரத் துடைப்பானை நெருங்க விடாமல் தடுப்பதற்கு எந்தவிதமான ஆபத்தோ, பிரச்சனைகளோ இல்லாததால், நாங்கள் அவனை ஒரு போதும் தடுக்கவில்லை. எங்களது விருப்பம் என்னவென்றால், அவன் பிளக்கினைச் சரியாகப் பொருத்த வேண்டும் என்பதுதான். மற்ற எல்லாக் குழந்தைகளையும் போல, அவனும் விஷயங்களைச் சரியாகவும், நேர்த்தியாகவும் முடிக்கவே அவனும் ஆவலாக இருந்தான்.

ஒருநாள், அவன் இயந்திரத் துடைப்பானின் பிளக்கினை செருகும் போது, காற்று இழுப்பான் குழலை நான் அவன் அருகில் கொண்டு சென்றேன். அது இயந்திரத்துடன் இணைக்கப்படாத போதும், அவன் கைகளை அதன் முனை அருகே கொண்டு சென்றதும் அது உள்ளிழுத்த உணர்வு அவனுக்கு மிகவும் வியப்பளிப்பதாக இருந்தது. அவனுக்கு இது மிகவும் பிடித்திருந்தது. எனவே, திரும்பத் திரும்ப அதைச் செய்யும்படி கோரினான். அவனது அனுபவத்திற்கு இது புதிய பரிமாணம் ஒன்றைச் சேர்த்தது. எனவே, இப்போது அவன் ஒவ்வொரு முறை பிளக்கினைச் செருகும் போதும், காற்று இழுப்பானை அருகில் கொண்டுவந்து அதனை அனுபவிக்கத் தவறுவதில்லை.



இவற்றைக் கவனித்துக் கொண்டிருந்த நான் நினைத்தது என்ன வென்றால், காற்று இழுப்பான் முனை அருகே அவன் ஒவ்வொரு முறை தனது கைகளைக் கொண்டு சென்றபோதும், அது ஒவ்வொரு முறையும் காற்றை இழுத்ததாக உறுதியாகக் கூற முடியாது என்பது தான். ஒருமுறை அது நிகழ்ந்ததாலேயே மீண்டும் மீண்டும் அது நிகழ வேண்டும் என்ற அவசியமில்லை. பல சந்தர்ப்பங்களில் இதனை அறிந்து கொள்ளக் குழந்தைகளுக்கு சிறு கால அவகாசம் தேவைப்படும் என்பதே உண்மை.

ஒருநாள் அவன் இயந்திரத் துடைப்பானின் பிளக்கினை செருகுவதும், எடுப்பதுமாக இருந்தான். ஆனால் ஒவ்வொரு முறையும் காற்று இழுப்பான் குழாய் அருகே தனது கைகளைக் கொண்டு சென்று பரிசோதித்தபடி இருந்தான். திடீரென அந்தக் குழாயைப் பிடித்து தீவிர சிந்தனையில் ஆழ்ந்தான். அவனுக்கு ஒரு யோசனை தோன்றியது. வேண்டுமென்றே அந்தக் குழாய் முனையை பிளக் இணைப்பு அருகே கொண்டு சென்றான். மற்றொரு கையை பிளக்கின் மீது வைத்து வேறுபாட்டை உணர முயன்றான். ஆச்சரியகரமாக, அவனுக்கு எந்தவிதமான மாற்றமும் தெரியவில்லை. காற்று இழுக்கப் படவில்லை என்பதை அப்போது உணர்ந்தான். மீண்டும் ஒன்றிரண்டு தடவைகளில் இதைத் திரும்பத் திரும்ப செய்து பார்த்து உறுதி செய்து கொண்டான். 'ஊகூம். காற்று இழுக்கப்படவில்லை. மீண்டும் அவனுடைய பழைய விளையாட்டிற்கே திரும்பினான். ஆனால், அந்த வேறுபாட்டை உணரும் அளவுக்கு அந்த இரண்டரை வயதுக் குழந்தையின் சிந்தனை ஆற்றல் இல்லை.

இதுபோன்ற குட்டிக் குழந்தைகளின் செயல்பாடுகளுக்கு இது போன்ற எல்லை வரம்புகள் இருக்கவே செய்கின்றன. இந்த நிகழ்ச்சியைத் தொடர்ந்து வந்த கோடையில் அவனுக்கு மூன்று வயது ஆகியது. அவனுக்கு மிகவும் பிடித்தமான ஒரு பொம்மையை இழுத்து விளையாடிக் கொண்டிருந்தான். அது ஒரு ஹோஸ் பைப் ஆகும். நீர் பாய்ச்சுவதற்காக அது தோட்டத்தைச் சுற்றிப் போடப் பட்டிருந்தது. அவன் அந்த பைப்பை இழுத்துக் கொண்டு செல்லும் போது, திடீரென்று தடை ஏற்பட்டது. அவனால் அதை இழுத்துக்

கொண்டு மேலும் நகர முடியவில்லை. சமீபத்தில் நாங்கள் நட்டிருந்த சிறிய பருத்திச் செடியைச் சுற்றி அந்த ஹோஸ் பைப் போடப் பட்டிருந்ததால், பைப் செடியில் இறுக்கமாகச் சுற்றிக் கொண்டது. அவனால் மேலும் இழுக்க முடியவில்லை. ஆனால், என்ன பிரச்சனை என்பதை யாரும் எளிதாகக் கண்டுபிடித்து விட முடியும். அந்த மரமும் அதிக தூரத்தில் இல்லை. ஆனால், அவனுக்கு இதெல்லாமும் தெரியவில்லை. மேலும் மேலும் இழுத்துப் பார்த்து விரக்தியடைந் தான். ஆத்திரமும் அழுகையுமாக வந்தது. வேறு வழி இல்லாமல் எங்கள் உதவியைக் கோரினான். அவனை அந்தச் செடியின் அருகே கொண்டு சென்று, சுற்றியிருந்த ஹோஸ் குழாயை விடுவிக்கச் செய்தேன். ஆனால், நான் முன்னதாக நினைத்தது என்னவென்றால், கனமான பொருள் எதுவும் ஹோஸ் பைப் மீது விழுந்தாலோ, தடுத்தாலோ அதனை இழுக்க முடியாது என்பதை அவன் எளிதாகப் புரிந்து கொள்வான் என்பதுதான். ஆனால், மரம், செடி போன்ற ஒரு பொருள், ஹோங் பைப் போன்ற ஒன்றின் இயக்கத்தைத் தடுத்து நிறுத்தி விடும் என்பதை அவனால் கற்பனை செய்ய இயலவில்லை.

தட்டச்சு இயந்திரத்தினூடான பரிச்சயம் டாமிக்கும் ஏற்பட்டது. ஒருநாள் நான் அறையில் தட்டச்சு இயந்திரத்தில் வேலை பார்த்துக் கொண்டிருந்த போது, அவன் அறைக்குள் நுழைந்து என்னைப் பார்த்தான். உடனே அதனோடு விளையாட விரும்பினான். நானும் ஒரு நாற்காலியை அருகில் போட்டு அவனை உட்கார வைத்தேன். அவன் வேலையைத் தொடங்கினான். அவன் தொடங்கிய உடனேயே என்னை ஆச்சர்யத்தில் ஆழ்த்தினான். அவன் மிகவும் தணிச்சலான, சக்தி மிக்க, கனிவான குட்டிப் பையன். நான் அறிந்த மற்ற மூன்று வயதுக் குழந்தைகளைப் போன்றே, அவனும் விசைகளைப் பலமாக அழுத்தி சத்தம் மட்டும் எழச் செய்வான் என்றே நான் நினைத்தேன். ஆனால் - அவன் மிகவும் கவனமாகவும், திட்டமிட்டும் அதைப் பயன்படுத்தினான். ஒரு நேரத்தில் ஒரு விசையை மட்டும் அழுத்தி னான். இதுபோன்ற பல இயந்திரங்களைப் புரிந்து கொண்டு, அவற்றைப் பயன்படுத்தும் பலர் உள்ள ஒரு குடும்பத்தைச் சேர்ந்த அவன், இதுபோன்று இயந்திரங்களை நேர்த்தியாகப் பயன்படுத்து வதில் அதிகமாகப் பெருமைப்பட என்ன இருக்கிறது?

மற்ற அனைத்து குட்டிக் குழந்தைகளைப் போலவே, அவனும் தட்டச்சு இயந்திரத்தால் ஈர்க்கப்பட்டான். முதலாவதாக அதை ஒரு இயந்திரமாகப் பார்த்தான். அது ஏதாவது செய்யும் என்று நம்பினான். அவன் ஒன்று செய்தான், பதிலுக்கு அதுவும் ஒன்று செய்தது. மற்ற சிறிய குழந்தைகளைப் போலவே, அவனும் அவன் தட்டிய ஒவ்வொரு விசையும் என்ன செய்கிறது என்பதைப் பார்த்தான். ஆனால் எப்போ தாவது ஒரு முறைதான் அவன் தட்டிய விசைகளால் காகிதத்தில் என்ன பதிவாகியிருக்கிறது என்பதைப் பார்க்க ஆர்வம் காட்டினான்.



அப்படி அவன் பார்த்தபோதும், என்ன விசையைத் தாம் அழுத் தினோம், என்ன குறி, எழுத்து விழுந்துள்ளது என்ற கண்ணோட் டத்தில் கவனித்துப் பார்க்கவில்லை. இதுவும் குறிப்பிட்ட காலத்தில் கவனம் பெறலாம், ஆனால் நாங்கள் அதைச் சுட்டிக்காட்டிக் கூறவில்லை.

இதே போலவே, மற்ற குழந்தைகளைப் போல அவனும் சில குறிப்பிட்ட பெயர்களில் வரும் எழுத்துகள் மீதே ஆர்வம் காட் டினான். எனவே, அந்த எழுத்து விசைகளையே தட்டினான். ரொம்ப சீக்கிரத்திலேயே, 'ஓ' எங்கே இருக்கிறது என்று கேட்டான். நான் அதைக் காட்டினேன். நான் மற்ற எழுத்துகளின் பெயர்களையும் கூறினேன். அவன் அவற்றை அழுத்தினான். எல்லா எழுத்துகளையும் அல்ல; எல்லா நேரங்களிலும் அல்ல. சிறிது நேரம் கழித்து, 'ஈ' எங்கிருக்கிறது என்றான். 'ஏ' எங்கிருக்கிறது என்றான். நான் அந்த எழுத்துகளின் விசைகளைக் காண்பிப்பதற்கு முன்பே அவனுக்கு அது தெரியுமா, தெரியாதா என்பது எனக்குத் தெரியாது. ஆனால், அந்த விசைகளை அவனுக்கு நான் காண்பித்தேன். ஆனால் இது மிகவும் குறுகிய நேரம்தான். அதன்பிறகு அந்த மூன்று எழுத்துகளுக்கான விசைகள் விசைப்பலகையில் எங்கிருக்கின்றன என்பதைத் தெரிந்து கொண்டான். 'ஓ எங்கேயிருக்கிறது?' என்று கேட்பான். 'ஏன் உனக்குத் தெரியாதா?' என்று என்பேன். உடனே அதைச் சரியாகக் காண்பித்து விடுவான்.

இதுவும் ஒரு வேடிக்கையான விளையாட்டு. ஆனால், பெரியவர் களாகிய நாம் நினைப்பது மாதிரியான வேடிக்கை அல்ல இது. டக் டக் என்று அதிலிருந்து புதிய புதிய விளையாட்டுகளை உருவாக்கி விடுவான். ஓ (அல்லது ஏ அல்லது ஈ) எங்கிருக்கிறது என்பான். நான் அவனுக்குக் காண்பிப்பேன்; 'இல்லை அது 'ஓ' (அல்லது ஏ அல்லது ஈ) இல்லை' என்பான். அவனது குரலில் ஒரு எரிச்சல், கடுகடுப்பு காணப்பட்டது. பிறகு அவன் வேறு ஒரு (தவறான) எழுத்தைக் காண்பித்தான் - முன்னர் 'ஓ' எழுத்தை அவன் சரியாகவே காண்பித்ததை நினைவுபடுத்திக் கொள்ளுங்கள் - அதுதான் சரியான 'ஓ' என்றான். நான், 'இல்லை' என்று கூறி, அவன் காட்டிய உண்மையான எழுத்தின் பெயரைக் கூறினேன். அவன் இதைத் திணிக்கவில்லை. ஆனால் இந்த விளையாட்டைப் பல முறை விளையாடினான். இது எப்படி என்பது எனக்குப் புதிராக இருந்தது. இதே வயசில் லிசா செய்ததையும் நினைவுபடுத்தினேன். இந்த வயதுக் குழந்தைகள் தங்கள் எதிர்வினையையும், எதிர்ப்புணர்வினையும் காட்டும் வடிவமாகவே இதை நான் பார்க்கிறேன். அந்தச் சூழ்நிலை முழுவதும் எனது கட்டுப்பாட்டில் இருந்தது; அனைத்துத் தகவலையும் தெரிந்தவனாக நானே இருந்தேன். அனைத்து சரியான விடைகளும் எனக்கே தெரியும். எனவேதான், அவர்கள் தங்கள் எதிர்வினை

யாற்றலை இவ்வாறு விளையாட்டாக உருவாக்கி யிருப்பார்கள் என்று நான் ஊகிக்கிறேன். சில ·விதிகளைத் தானே உருவாக்கிக் கொள்ள தனது உரிமையையும், தனது நிலைபாட்டையும் உறுதிப் படுத்திக் கொண்டிருந்தான். நான் சொல்லும் இடத்தில்தான் 'ஓ' எழுத்து விசை இருக்க வேண்டும் என்ற எண்ணம் அவனுக்குப் பிடிக்கும் என்று நான் நினைக்கவில்லை. இது தொடர்பாக அவனது சிந்தனையில் ஏதாவது உறுதியான கருத்தோ, வரையறையோ இக்கும் என்று நான் நினைக்கவில்லை. ஆனால், நான் சில எழுத்துகளைக் கூறும் போதும், அவன் ஏன் சில சில எழுத்துகளைக் கூறக் கூடாது என்ற கேள்விதான் அவன் மனதில் இருந்ததாக நான் நினைக்கிறேன். நான் 'ஓ' எழுத்து இங்குதான் இருக்கிறது என்று கூறுவது போல அவனும் உறுதியாகக் கூற அவனுக்கு உரிமை இல்லையா? என்று நினைத்திருப்பான்.

தட்டச்சு இயந்திரத்தில் காகிதத்தைச் செருக தன்னை அனுமதிக்கு மாறு என்னிடம் வலியுறுத்தினான். இந்த விஷயத்தில், எனக்குத் தெரிந்த மற்றக் குழந்தைகளை விட வித்தியாசமாக நடந்து கொண் டான். அது நைச்சியமாகச் செய்ய வேண்டிய ஒரு வேலை. காகிதம் செருகுவதற்கான உருளையின் கீழ்ப் பகுதி வரை செருகாதவரை, காகிதத்தை உரிய இடம் வரை நகர்த்த இயலாது. அவனும் இப்பிரச் சனையில் சிக்கிக் கொண்டான். அவன் காகிதத்தைச் செருகி, உருளையை உருட்டிய போதும் ஒன்றும் நடக்கவில்லை. காகிதத்தை மேலும் கீழே செருகும்படி என்னிடம் கூறினான். ஆனால் அந்த முதல் அனுபவத்தை அவன் சுயமாகப் பெற வேண்டும். அடுத்த பிரச்சனையாகக் காகிதம் தாறுமாறாகச் சிக்கிக் கொண்டது. பிறகு நான் வழக்கமாகக் கூறுவது போல, 'நான் அதை நேராக வைக்கட்டுமா' என்று கூறி சரி செய்தேன். அதன்பிறகு எல்லாம் ஒழுங்காக அமைந்தது. டை அடிப்பதற்கு வசதியாகக் காகிதம் உருளை யின் முன் வந்தது. பின்னர் காகிதத்தை இறுக்கமாகப் பிடித்துக் கொள்ளும்படி செய்தோம். இவ்வாறு பல தடவைகள் செய்தேன். கம்பியை விலக்கி, காகிதத்தைச் செருகுவேன். அதன்பிறகு மற்ற வேலைகளை அவனே செய்வான்.

இவ்வாறு விளையாடிக் கொண்டிருக்கும் போது, ஏதோ ஒரு 'சத்தத்தை' அவன் கேட்டான். அதாவது தட்டச்சு இயந்திர மின்சார மோட்டார் இயங்கல் சத்தம்தான் அது. இயந்திரத்தினுள்ளே இயங்கும் அதன் ஒலி ஏதோ ஹம்மிங் செய்வது போல கேட்டுக் கொண்டிருக்கும். அவன் அதைக் கண்டுபிடித்து விட்டான். அதைப் பார்க்க வேண்டும் என்றான். "நான் அவனை உள்ளேயிருந்து கழற்றி வெளியே எடுக்கவா?" என்று கேட்டேன். அவன் தலையை ஆட்டி னான். நான் வெளியே எடுத்தேன். அந்த மோட்டாரை பார்வை யிட்டான். தொட்டுப் பார்த்தான். இதுபோல மோட்டாரை வெளியே



எடுக்க வேண்டும் என்று வேறு எந்தக் குழந்தையாவது கேட்டதா என்பது எனக்கு நினைவிலில்லை. ஆனால், அவன்தான் இயந்திரங் களோடு தொடர்புடைய குடும்பத்திலிருந்து வந்தவனாயிற்றே!

கிட்டத்தட்ட புறப்படுவதற்கு முன்புதான் அது நாங்கள் தட்டச்சு இயந்திரத்தில் பணியாற்றத் தொடங்கினோம். கொஞ்ச நேரம்தான். அவனுக்கு ஓ, ஏ, ஈ எழுத்துகள் தவிர வேறு எந்த எழுத்தின் மீதும் ஆர்வம் இல்லை என்பது தெரிந்தது. எப்போதாவது தான் மற்ற எழுத்துகள் பற்றி கேள்விகள் கேட்டான். அப்படிக் கேட்டாலும் பதில்களை நினைவில் வைப்பது இல்லை. இந்த இயந்திரத்தை எப்படி இயக்குவது என்பதில் மட்டும்தான் அவன் ஆர்வமாக இருந்ததாக நான் நினைக்கிறேன். அதுவும், தனக்கு எல்லாம் தெரிந்துவிட்டது என்ற உணர்வு ஏற்பட்டபிறகு, அதற்கும் அவன் முக்கியத்துவம் அளிக்கவில்லை. இருந்தாலும், பெரும்பாலான நேரங்களில் அந்த இயந்திரம் எப்படி வேலை பார்க்கிறது என்பதைப் பார்ப்பதிலேயே ஆர்வமாக இருந்தான்.

டாமிக்கு இப்போதெல்லாம் மிகவும் பிடித்த விளையாட்டு பியானோவில் விளையாடுவதுதான். அவனது அக்கா லிசா பியானோ வாசிக்கும் போது வேடிக்கை பார்ப்பதிலிருந்து இது தொடங்கியது. அவள் அவ்வப்போது இசைக்காக பியானோ வாசிப்பாள். அவள் என்னவெல்லாம் செய்வாளோ அதையெல்லாம் தாமும் செய்ய வேண்டுமென்று டாமி நினைப்பான். அதேபோல, லிசா பியானாவில் விளையாடும்போது தானும் அவ்வாறு செய்ய விரும்பினான். ஆனால் அவன் பியானோவின் உயரம் கூட இல்லை. பியானோ கட்டைகளை அவனால் எட்டித்தான் தொட முடிந்தது. டிராஜோன் மாதிரி தொற்றிக் கொண்டு வாசித்தான். பியானோ ஸ்டூலில் தன்னை இருத்திக் கொள்வதற்காகப் பெரும்பாடுபட்டான். பியானோ முனையை இரு கைகளாலும் பிடித்துக் கொண்டு, அதில் அமர்ந்தான். ஆனால், அது வழவழப்பான தரை மீது இருந்து, பியானோ மீது வாசித்தபோது வழுக்கிக் கொண்டு பின்னால் நகர்ந்தது. இதனால் அவன் கீழிறங்கி, மீண்டும் ஸ்டூலை முன்னோக்கி நகர்த்தி, மீண்டும் மேலே ஏறித் தொடங்க வேண்டியிருந்தது. இவ்வாறு அவனது முயற்சிகளைப் பார்த்துக் கொண்டிருந்த நான், ஒருமுறை 'இங்கே பார், நான் நகராமல் பிடித்துக் கொள்கிறேன்' என்று கூறி அந்த ஸ்டூலைப் பிடித்துக் கொண்டேன். இப்போது அவனுக்கு எந்தப் பிரச்சனையும் இல்லை. ஆனால் எனக்குத்தான் எப்போதும் இதே வேலையாகி விட்டது. அவன் ஒவ்வொரு முறை பியானோவில் விளையாடும் போதும் என்னை அழைக்க ஆரம்பித்து விட்டான். கெஞ்சும் குரலில் 'ஜான்! ஜான்!' என்று விடாமல் இரைஞ்சுவான். வேறு ஏதாவது வேலையில் நான் இருந்தாலோ அல்லது அந்த வேலையை அப்படியே போட்டு விட்டுப் போக விரும்பாவிட்டாலோ,

சிறு பொய்கள் கூறி சமாளிப்பேன். ஆனால், இது ரொம்ப நேரம் நீடிக்காது. அவன் வந்து என்னைப் பிடித்து இழுத்து, 'பீஸ் (பிளீஸ்) ஹெல்ப் மீ' என்பான். அதற்கு மேல் என்னால் மறுக்க முடியாது. 'நான் இப்போது என்ன செய்ய வேண்டும் சொல்லுங்கள்' என்று கேட்பேன். 'வந்து, ஸ்டூலைப் பிடித்துக் கொள்' என்பான். உடனே சென்று விடுவோம்.

அது ஒரு கருவி, இயந்திரம் என்ற அளவில்தான் பியானோ மீ அவனுக்கு ஆர்வம் இருந்தது. ஆரம்பத்தில், அவன் பியானோ உருளையில் கைவத்ததில், அது உடைந்து விடும் என்று நினைத்தோம். எனவே, யாராவது பெரியவர்கள் அருகில் இருக்கும்போதுதான், பியானோவில் விளையாட வேண்டும் என்று கூறியிருந்தோம். முதலில் இதை அவன் பெரிதாக எடுத்துக் கொள்ளவில்லை. ஏனெனில் பியானோவில் விளையாடுவதற்கும், ஆராய்ச்சி செய்வதற்கும் வேறு எத்தனையோ விஷயங்கள் இருந்தன. ஆனால், சிறிது நாட்களில் அதைக் கவனித்தான். இந்த உருளையைப் பற்றி தாம் யோசிக்கவேயில்லையே என்று அவனுக்குத் தோன்றியது. முதலில், ஒவ்வொரு முறை பியானோவில் விளையாடும் போதும் யாராவது பெரியவர் ஒருவரைப் பக்கத்தில் வைத்துக் கொள்வது என்பது அவனுக்குத் தொந்தரவாக இருந்தது. அவர்கள் செய்வதை நாம் ஏன் செய்யக் கூடாது என்று நினைத்தான்.

> இத்தகைய குழந்தைகள் மிகவும் சிறிய பாலர் பருவத்தில் இருக்கும் பொழுது கூட, உண்மைகளை அவ்வாறு கண்டறிந்து விடுகின்றன என்பதைக் காண்பதற்கு மிகவும் சுவாரஸ்யமாக இருக்கிறது. டாமிக்கு எப்போதும் இயந்திரங்கள் மீது ஆர்வம் இருந்தது. எவ்வாறு மின் இணைப்பைப் பொருத்துவது, எவ்வாறு அதனைப் பயன்படுத்தவது, எவ்வாறு அதில் செயல்படுவது என்பதைத் தெரிந்து கொள்வதில்தான் அவனுக்கு ஆர்வம் இருந்தது. எழுதுவது அல்லது படிப்பது என்பதில் அவனுக்கு அதிக அக்கறை இருந்ததில்லை. அவன் அதை எப்போது செய்ய வேண்டுமோ, அப்போது அவன் அதைச் செய்வான். ஆனால், வார்த்தைகளின் ராஜபாட்டை என்பதுதான் அவன் இந்த உலகை அறிந்து கொள்வதற்கான ராஜ பாட்டை என்பது சரியல்ல. ஆனால், விசா - எழுதுவது, வாசிப்பது என வார்த்தைகளில் ஆர்வம் கொண்டிருந்தாள். அவளுக்கு 10 வயது ஆகும் போது சொந்தமாக எழுதத் தொடங்கி விட்டாள். தனது 10ஆவது வயதில் அவள் தன் சுய வரலாறை எழுத ஆரம்பித்தாள்; 1012 பக்கங்கள் சென்றபின், தனது நான்காவது ஆண்டு பிறந்த தின கொண்டாட்டம் குறித்த நினைவுகளில் இருந்தே அவளால் தொடங்க முடிந்தது. இன்று சில ஆண்டுகளில் கவிதைகள் எழுதத் தொடங்கி விட்டாள்.



இன்றும் அவள் எழுதிக் கொண்டுதான் இருக்கிறாள் என்றுதான் நான் நினைக்கிறேன்.

டாமியின் குடும்பத்தைப் பொறுத்தவரை, ஏதாவது ஒரு இயந்திரம் பழுதாகி விட்டதென்றால், அதை அக்கு வேறு, ஆணி வேறாகக் கழற்றி பழுது பார்க்கும் ஆற்றல் குடும்பத்தில் உள்ள ஒவ்வொருவருக்கும் உண்டும். அவனது தந்தை ஒரு மெக்கானிக் நிபுணர். அதே சமயம், மோட்டார் பைக்கோ, 4 சக்கர வாகனமோ அல்லது எந்த இயந்திரமாக இருந்தாலும் சின்னக் குழந்தை கூட அதை அக்கக்காகக் கழற்றி, மாற்றி விடலாம்; ஆனால், இவற்றை இயக்கத் தெரிந்த பெரியவர்களில் ஒருவர் அருகில் இருக்க வேண்டும் என்ற எண்ணம் உடையவர். எனவே, ஒரு இயந்திரம் பழுதடையும்போது, குட்டிக் குழந்தை கூட ஒரு உதிரி பாகத்தைக் கழற்றும் படியோ, இணைக்கும்படியோ கூறுவதையோ, அல்லது அக்குழந்தையே செயலில் இறங்குவதையோ எதிர்பார்க்கக் கூடியதுதான். பியானோ போன்ற இயந்திரத்தை அவன் பார்க்கும்போது, முதலில் அவனிடம் தன்னிச்சையாக எழும் உணர்வு அந்த இயந்திரத்திற்குள் இறங்கிப் பார்த்து விட வேண்டும் என்பதுதான்.

பியானோ உருளையை எவ்வாறு இயக்குவது என்பதை அவன் வெகு சீக்கிரத்திலேயே கற்றுக் கொண்டான். மற்ற இயக்கங்களையும் தொடர்ந்து வினாவாகக் கற்றுக் கொண்டான். பியானோ உருளையை பக்கவாட்டில் சரி செய்யக்கூடிய நெம்புகோல் ஒன்று உள்ளது. மற்றொரு பொறி அதன் ஸ்தாயியை சரிப்படுத்தப் பயன்படக் கூடியது. அவனால் இரண்டையும் இயக்க முடியும். ஆனால், இதிலிருந்து அவனால் எதையாவது அடைய முடிந்ததா என்பது எனக்குத் தெரியாது. மற்றொரு பொறி, உருளையைப் பின்னோக்கி செலுத்தக் கூடியது. மற்றொரு பொறி, பியானோவின் கீழ்ப் பகுதியில் உள்ளது. ஒலியின் தொனியை சரி செய்யக்கூடிய பொறி அது. அது மாதிரி சத்தம் எழுப்பும் இவை அனைத்தையும் டாமி தெரிந்து கொண்டான். இவை அனைத்தையும் அவன் பயன்படுத்தினான். இருந்தபோதும், பியானோவை வாசிப்பது என்பது அவனைப் பொறுத்தவரை அதை இயக்கும் ஆர்வம் அல்லது விளையாட்டு மட்டும்தான்.

சிறிது நேரத்திற்குப் பிறகு, உருளையைப் பக்கவாட்டில் அசைக்கும் பொறி எது என்று கேட்பான். காகிதத்தில் உள்ள துளைகளையம், உருளையின் பக்கவாட்டில் உள்ள முனைகளில் சிக்கி அது எவ்வாறு நகர்கிறது என்பதையும், இதன் மூலமே பியானோ இசைக்கப்படுகிறது என்பதையும் காண்பித்தேன். நான் கூறிய ஒவ்வொன்றையும் அவன் புரிந்து கொண்டானா? இல்லையா என்பது எனக்குத் தெரியாது. அதுபற்றிக் கவலையும் இல்லை. ஆனால், அதன்பிறகு அவன் பியானோவில் ஒவ்வொரு முறை விளையாடும்போதும், ஸ்டூலின்

மீது ஏறி, உருளையில் உள்ள துளைகள் சிலவற்றை சோதனை செய்வதும், 'துளை ஓகே' என்று கூறிவிட்டு, பின் கீழிறங்கி பியானோவில் விளையாடுவதும் வழக்கமாகி விட்டது. ஒருமுறை அவன் ஸ்டூல் மீது ஏறுவதைத் தவிர்ப்பதற்காகத் துளைகள் ஓகே. என்று கூறினேன். அதைத் தான் பிடித்துக் கொண்டான் என்று ஊகிக்கிறேன். அவன் பியானோ வாசிக்கும்போது நான் ஸ்டூலைப் பிடித்துக் கொள்கிறேன் என்றால், அவன் இந்தப் பரிசோதனையில் இறங்குவதை நான் விரும்புவதில்லை. ஆனால், இது நீண்ட நாள் நீடிக்கவில்லை. அவன் நான் கூறியதை நினைவில் வைத்துக் கொண்டு, ஒவ்வொரு முறையும் பரிசோதனையில் ஈடுபடவே செய்தான்.

மக்கள் தங்கள் சொந்த வேலைகளில் ஈடுபடுவதைப் பார்க்க நேரும் தருணங்களில், அவர்கள் எவ்வாறு மக்களின் அன்றாட நடவடிக்கைகளில் இருந்து கற்றுக் கொள்ள இயலுகிறது என்ற சிந்தனையை இது என்னிடம் உருவாக்கியது. தற்போது இதை மேற்கொள்வது அவ்வளவு எளிதானது அல்ல. நமது சமுதாயத்தில் நாம் பெருமையாக மேற்கொள்ளும் எவ்வளவோ வேலைகள் அதற்கான கதியில் நடைபெறுவதில்லை; அப்படியே இருந்தாலும் குழந்தைகள் அவற்றைப் புரிந்து கொள்ளும் விதத்திலா மேற்கொள்கிறோம். இவை தவிர மற்ற காரியங்களை இயந்திரங்களும், கருவிகளும் முடித்து விடுகின்றன. இருந்தபோதும், இவை அனைத்திலும், அனைத்து வித மான திறமைகளும் மண்டிக் கிடக்கின்றன. இவ்வாறு மக்கள் மேற்கொள்ளும் வேலைகளைக் குழந்தைகள் வளர்ப்பதற்கும், அவை குறித்து தமது சந்தேகங்களையும் கேள்விகளையும் எழுப்புவதற்கும் ஒரு வழி கண்டுபிடிப்பது மிகவும் நல்லது.

அந்த பியானோ வாத்தியக்காரன் கதைக்கு மீண்டும் திரும்புவோம். நான் குறிப்பிட்ட சில விசைகளின் கட்டுப்பாடுகள் விசைப்பலகையின் ஓரத்தில், அதன் கீழே மரத்தாலான பட்டை இணைப்புகளின் அடியில் இருந்தன. அவன் பியானோவில் விளையாடத் தொடங்கிய உடனே, ரகசியமாக அந்தக் கட்டுப்பாடுகளைப் பயன்படுத்தி அவனை மீண்டும் ஏமாற்ற, அந்தக் கட்டுப்பாடுகளை மறைத்துக் கொள்வேன். 'இப்போது பார் உன்னால் எதுவும் முடியாது' என்பேன். இதுவும் ஒரு விளையாட்டாகவே மாறிவிட்டது. அவன் மட்டும் தனியாகப் பியானோவில் விளையாடும் போது கூட, அதை மறைத்துக் கொண்டு, 'இப்போது பார் உன்னால் எதுவும் முடியாது' என்று கூறுவான்.

இவ்வாறு குழந்தைகள் என்ன கற்கிறார்கள்? சில குறிப்பிட்ட வார்த்தைகள், சில குறிப்பிட்ட நடவடிக்கைகள் மற்றும் சில குறிப்பிட்ட சூழல்களோடு தொடர்பு கொண்டிருப்பதைக் கற்கின்றன. மொழியை அப்படியே பிரதிபலித்துப் பின்பற்றும் பயன்பாடா? ஒரு வகையில் அப்படித்தான். அதேசமயம், இது கண்மூடித்தனமான,



நோக்கமற்ற போலித்தனமானது அல்ல. அதன் அசலான தொடர்பினைக் கண்டுபிடித்தே பயன்படுத்துகிறார்கள். ஒரு நடவடிக்கை பயனற்றுப் போகும் போது, உடனே 'அதுவும் முடியவில்லை', 'எதுவும் பயன்படவில்லை' என்ற வார்த்தைகளைக் குழந்தை சேர்த்துக் கொள்கிறது; ஒன்று மற்றொன்றை அர்த்தப்படுத்துவதை அறிகிறது. இங்கு கேள்வி என்னவாக இருக்க வேண்டும் என்றால், ஒரே வார்த்தைகளை வெவ்வேறு சந்தர்ப்பங்களில் பயன்படுத்த எவ்வாறு விரைவாகக் கற்றுக் கொள்கிறான் என்பதுதான். அதே வார்த்தைகளை வேறு வேறு சந்தர்ப்பங்களிலும் பயன்படுத்த முடியும் என்பதை அவன் அறியும் வகையில், நாம் வேறு வேறு சந்தர்ப்பங்களில் அதைப் பயன்படுத்துவதை ஒரு சில சந்தர்ப்பங்களிலாவது அவன் கேட்டிருக்க வேண்டும்.

பியானோவை மேலும் முழுமையாகவும், சரியாகவும் பயன்படுத்துவதற்கு, அதன் பெடல்களை மடக்குவதற்கும், கதவுகளை மூடுவதற்கும் கற்க வேண்டியிருந்தது. உருளை இயக்க அமைப்பை மூடியிருந்த இமுவைக் கதவுகளோடு வேலை பார்ப்பதும் அவனுக்குப் பிடித்திருந்தது. ஒரு கட்டத்தில், பெடல்களை அழுத்தும்போது பியானோ விசைக் கட்டைகள் மேலும், கீழும் அசைவதைப் பார்த்துக் கொண்டிருந்த போது, ஒரு விசைக் கட்டையை அழுத்திப் பிடித்துக் கொண்டு, என்ன நடக்கிறது என்பதைப் பார்க்க வேண்டும் என்ற யோசனை அவனுக்கு வந்தது. ஆனால், எதையாவது உடைத்து விடுவான் என்ற பயத்தில், நான் இந்தப் பலப் பரீட்சையைத் தடுத்து விட்டேன்.

அதே போல, பியானோவின் கீழ்ப் பகுதியில் உள்ள கோயில் மணி போன்ற தொங்கலைத் திருகி, வெளியேயுள்ள கிரில் போன்ற துருத்தியை விரிப்பதற்கும், சுருக்குவதற்கும் அவன் மிகவும் விரும்பினான். இவ்வாறு அவன் அதீதமாகத் திருகியதால், கோயில் மணியை இணைத்துள்ள ஸ்குரு கழன்று விட்டது. உடனே, அந்த ஸ்குருவைத் திருகி சரி செய்ய முயன்றான். சில வகையான ஸ்குரு ஆணிகளைத் திருகிச் சரிப்படுத்தும் ஆற்றல் அவனுக்கு இருந்தது;

இந்த ஸ்குரு வித்தியாசமானது. இதை அவனால் சரியாகத் திருக முடியவில்லை. வழக்கம் போல, சிறிது நேரம் முயற்சி செய்து விட்டு, அதன் பிடியைத் தரையில் விட்டு விட்டு விலகினான்; அல்லது கொஞ்சம் சுற்றிப் பார்த்து விட்டு விட்டான். கடினமான இடங்களாக இருந்தாலும், அதைத் துருத்தியுடன் இணைத்து வைத்திருக்கக் கற்றுக் கொண்டோம். இது ஒரு விளையாட்டாக மாறியது. ஒவ்வொரு முறையும் அதைத் திருகி, பின்பு முயற்சித்து விட்டு, மீண்டும் பழையபடி வைப்பது; இது மிகவும் நல்ல ஒரு விளையாட்டாக மாறியது. ஒரு பக்கமாக அதைத் திருகி, துருத்தி எந்தப் பக்கம் அசைகிறது என்பதைக் கவனித்து, பின் அதை வேறு பக்கமாகத் திருகி, இப்போது துருத்தி

எப்படி மாறுகிறது என்பதையும் பார்ப்பது அவனைப் போன்ற சிறு குழந்தைக்கு மிகவும் ஆர்வமூட்டும் விளையாட்டாகவும், முக்கியமான விளையாட்டாகவும் இருந்தது. இந்தத் துருத்தி எவ்வாறு வேலை செய்கிறது என்பதைத் தெரிந்து கொண்டதோடு மட்டுமல்லாமல், பல தொடர் நடவடிக்கைகள் தொடர்ந்து சீரான விளைவுகளை ஏற்படுத்துகின்றன என்பதையும், இந்த உலகம் பல வகைகளில் மிகவும் நுட்பமான, நம்பிக்கையான வழிகளில் இருத்தப்பட்டுள்ளது என்பதையும் கற்கிறான்.

இந்த விளையாட்டுகள் நடந்து ஒன்றிரண்டு ஆண்டுகளுக்குப் பின்னர், அவனது தாய் எனக்கு எழுதிய கடிதத்தில் இவ்வாறு குறிப்பிட்டிருந்தாள்:

அவன் மிகவும் கவனிப்புத்திறன் கொண்ட, சுறுசுறுப்பான சிந்தனையாற்றல் கொண்ட குழந்தை. ஆனால், தனக்குக் கற்றுக் கொடுக்கப்படுவதை வெறுக்கிறான். எல்லா விஷயங்களையும் அறிந்து கொள்ள விரும்புவதுடன், அவற்றை எதிர்காலத்தில் பயன்படுத்தும் வகையில் மூளையிலும் இருத்திக் கொள்கிறான். (ஸ்குரூ டிரைவர், சுத்தியல், அரம், ரம்பம் போன்ற) பொருட்களை மிகவும் திறமையுடனும் ஆற்றலுடனும் பயன்படுத்துகிறான். எங்களோடு இணைந்து வேலை பார்க்க மிகவும் விரும்புகிறான். எனக்காக செடிகளை நடுகிறான், தண்ணீர் விடுகிறான், செடி வெட்டுகிறான் - சிமெண்டு குழைக்கிறான் - எப்போதும் துருதுருவென்றும் துடிப்புடனும் இருக்கிறான். ஆனால், (எல்லாப் பெரியவர்களையும் போல), ஏதாவது அவனுக்குக் கற்றுக் கொடுக்க முயன்றால், அதாவது ஏபிசிடி ஈ எப் என்று அவனுக்கு போதிக்க ஆரம்பித்தால், அதற்கு எந்த அர்த்தமோ, பலனோ இல்லை என்று அவன் அறிவதால், உடனடியாக அவன் பதற்றமும், விரக்தியும் அடைந்து கிட்டத்தட்ட கண்ணீர் விட்டு அழத் தொடங்கி விடுகிறான். இப்படி இருந்தால் அவன் பள்ளிக்கூடத்தில் எப்படிப் படிப்பான்?

விசா மிகச்சிறந்த மாணவி - அவளது மதிப்பெண் அட்டை எப்போதும் முதல் ரேங்கையே காட்டுகின்றது. எப்போதும் முதல் ரேங்கிலேயே இருக்க வேண்டும் என்று கவலைப்படுகிறாள். வீட்டுப் பாடம் எழுதாமல் பள்ளிக்குப் போவதை வெறுக்கிறாள்.

யாராவது சொல்லித் தருவதற்கு டாமி எதிர்ப்புத் தெரிவிப்பது, அவனைப் போன்ற சிறு குழந்தைகளைப் பொறுத்தவரை அசாதாரணமானது எதுவும் அல்ல; ஆனால், வழக்கமானது தான். நாங்கள் கொண்டு வரும் இரு மாத இதழான 'பள்ளிகள் இன்றி வளர்தல்' என்ற இதழுக்கு (குழந்தைகளுக்கு வீட்டிலேயே கல்வி கற்றுத் தர விரும்புவர்களுக்காக இந்த இதழ் நடத்தப்படுகிறது.) எழுதும் பல



தாய்மார்கள் மிகவும் வருத்தத்துடன் குறிப்பிடுவது இதைத்தான். தங்கள் குழந்தைகளுக்கு எவ்வளவுதான் அன்புடனும், கனிவுடனும் தாங்கள் சொல்லித் தர முயன்ற போதும், காது கொடுத்துக் கேட்க மறுத்து அடம் பிடிப்பதாகவும், தங்களை நிராகரிப்பதாகவும் அவர்கள் தங்கள் கடிதங்களில் அடிக்கடி குறிப்பிடுவதுண்டு. குழந்தைகள் கற்றுக் கொடுக்கப்படுவதற்கு எதிர்ப்புத் தெரிவிக்கிறார்கள். கூடுமானவரை கோபத்துடன் தங்கள் எதிர்ப்பைக் காட்டுகிறார்கள். இது ஏன்? ஏனெனில், அவர்களின் உள்ளுணர்வு மூலம் கேட்கும் தகவல்தான். "நீ தானாக விஷயங்களைப் பார்க்கும் அளவுக்கு நீ தகுதியானவன் அல்ல. இதை நீ ஒருவர் மூலமாகவே கற்றுக் கொள்ள வேண்டும்" என்ற குரல் அவர்கள் மனக் காதில் ஒலிப்பதே இதற்குக் காரணம். இது அவர்களை இயல்பாகவே காயப்படுவதுடன் கோபமும் அடைகிறார்கள். 'இதை நானே செய்து கொள்ள விடுங்கள்' என்று கத்துகிறார்கள். நாம் செய்ய வேண்டியதும் அதுதான். அவர்களுக்கு உதவி தேவைப்பட்டால், நம்மை அழைப்பார்கள். அதுவும் அவர்கள் கேட்கும்போது நாம் உதவும் வரை மட்டும்தான். அவர்களுக்கு உதவுவதாகவும், சொல்லித் தருவதாகவும் நினைத்துக் கொண்டு ஆர்வக் கோளாறால் சந்தேகங்களையும் அதிருப்திகளையும் நாம் வெளிப்படுத்தினால் தமக்குத்தாமே கற்றுக் கொள்ளும் அவர்களின் ஆற்றலை விரைவிலேயே அழித்து விடுவதுடன், அக்குழந்தைகள் சோம்பேறிகள், ஒன்றுக்கும் லாயக்கற்றவர்கள், முட்டாள்கள் என்ற எண்ணத்தையும் அவர்களிடம் உருவாக்கி விடுகிறோம். நமது இந்தப் பயங்களை நிஜமாகவும் ஆக்கி விடுகிறோம்.

ஒருமுறை நான் சென்றிருந்த போதுதான், டாமி கியர் விளையாட்டைக் கண்டுபிடித்தான். எங்கள் குடும்பத்திலேயே சீக்கிரம் எழும் பழக்கமுள்ளவர்கள் நானும் அவனும் தான். அவன் எழுந்ததும் செய்யும் முதல் வேலை நேராக எனது அறைக்கு வருவதுதான். அவன் வந்த சிறிது நேரத்தில் எப்படியாவது ஒரு விளையாட்டு தொடங்கி விடும். நான் படுக்கையில் குப்புறப் படுத்துக் கொண்டிருப்பேன். கைகள் மட்டும் போர்வைக்கு வெளியே தெரியும். நான் ஒரு முழங்கையை நிமிர்த்தி, முஷ்டியை மடக்கிக் கொள்வேன். டாமி எனது முஷ்டியைப் பிடித்துக் கொண்டு இந்தப் பக்கமாவது அந்தப் பக்கமாவது அசைக்க முயல்வான். நானும் எனது சக்தியைக் காண்பிப்பேன். உடனே பலப்பரீட்சை ஆரம்பித்து விடும். திடீரென்று எனது கை கீழே சாயும். உடனே அவன் ஆச்சரியத்தில் சிரிப்பான். வெற்றி பெற்றுவிட்ட சந்தோஷம். இந்த விளையாட்டு சில தடவைகள் தொடர்ந்த போதும், அவன் இதிலிருந்து மற்றொரு விளையாட்டைக் கண்டுபிடித்து விட்டான். எனது முழங்கையிலிருந்து முஷ்டி வரை உள்ள பகுதி, புல்டோசர் கியர் ஆகிவிட்டது. அல்லது ஏதாவது ஒரு இயந்திரத்தின் இயக்கியாகக்

கற்பனை செய்து கொள்வான். புல்டோசர் கியராக எனது முழங்கையை நினைத்து இந்தப் பக்கமும், அந்தப் பக்கமும் அசைத்து புல்டோசர் போல சத்தம் இடுவான். ஒவ்வொரு நாள் காலையிலும் அன்றாட நிகழ்வு இது. அவன் நேராக உள்ளே வருவான். கொஞ்ச நேரம் வேறு ஏதாவது பேசிக் கொண்டிருப் போம். உடனே, 'நாம் கியர் விளையாட்டு விளையாடலாம்' என்பான்.

டாமியின் அப்பா நடத்தி வந்த, ஸ்கி பகுதிக்கு நாங்கள் எப்போது சென்றாலும், அங்கு நிற்கும் உண்மையான புல்டோசர் மீது ஏறுவதுதான் டாமிக்கு மிகவும் பிடித்த விளையாட்டு. அதன் மேலே ஏறி, உண்மையிலேயே புல்டோசரை இயக்குவதற்குரிய அனைத்து சாதனங்களையும் மிகவும் துல்லியமாகக் கையாள்வான். இதன் மூலம் புல்டோசர் சரியாக இயங்கத் தொடங்கும்.

அப்போதுதான், பெரியவர்கள் மேற்கொள்ளும் அன்றாட நடவடிக்கைகளைக் குழந்தைகள் அப்படியே கவனிப்பது மிகவும் அவசியம் என்பதை வேறு எப்போதையும் விட நன்றாக உணர்வேன். தேவைப்படும்போது மட்டும் நாம் உதவ வேண்டும். வீட்டிலேயே கல்வி கற்பதில் உள்ள மிகப்பெரிய பலம் என்னவென்றால், பள்ளிக் கூட அறைகளில் அடைந்து கிடப்பது போலல்லாமல், தங்கள் பெற்றோர் மற்றும் உள்ளவர்கள் மேற்கொள்ளும் வேலைகளைக் கவனிக்கும் வாய்ப்பு அவர்களுக்குக் கிட்டுவதுதான். அவர்கள் விரும்பும்போது பெரியவர் வேலைகளில் தங்களையும் இணைத்துக் கொள்ளவும் இயலும்.

டாமியின் குடும்பத்தாரிடம் ஐந்து வயதுகூட நிறையாத, ஒரு கோடைகாலத்தில், ஒரு சவாரிக் குதிரை வந்தது. அந்தக் குதிரைக்கு, வீட்டின் பின்புறம் உள்ள இடத்தில் ஒரு சிறிய தொழுவம் ஏற்படுத்தும்படி அவனது அப்பா என்னிடம் கூறினார். மேலும், அவ்வாறு குழி தோண்டுவது (இறுகலான காய்ந்து போன அந்த நிலத்தில் மண்ணைத் தோண்டுவது மிகவும் கடினம்) கம்பம் நடுவது, மண்ணிட்டு நிரப்புவது, மேலே கம்பிகள் கட்டி, மரப்பலகைகளைத் தொங்க விடுவது ஆகியவை பற்றி எனக்குச் சொல்லிக் கொடுத்தார். நானும் அவ்வாறே செய்தேன். அந்தக் குதிரை அங்கு இருக்கும் வரை அந்தத் தொழுவம் பழுதில்லாமல் நீடித்தது. அப் புதிய மெக்சிகோ நகரில் கடும் வெயிலையும் பொருட்படுத்தாமல் தினசரி பல மணிநேரம் வேலை பார்த்து, அந்தத் தொழுவத்தை உருவாக்கினேன். அப்போது டாமியும் எனக்குப் பல உதவிகள் செய்தான். மண்கட்டிகளை மணவெட்டி அல்லது டிராக்டர்களில் எடுத்துக் கொண்டு போய் வேறு இடத்தில் கொட்டுவான். பின்னர் அவற்றை மீண்டும் எடுத்து



வந்து குழியில் கொட்டுவான். ஆனால், இந்த வேலை செய், அந்த வேலை செய் என்று நான் ஒருபோதும் அவனிடம் கூறியதில்லை. அவ்வாறு அவன் செய்தாலும் அதைக் கண்டு கொள்வதும் இல்லை. ஆனால், தன் கண் முன் நடைபெறும் அசல் வேலைகளை அவன் பார்த்தான். அதில் தன்னை இணைத்துக் கொள்ள விரும்பினான்.

பள்ளியில் லிசா ஒரு புத்திசாலி மாணவியாகவே தற்போதும் நீடித்தாள். அவள் விரும்பும்போது அதில் இருந்து தப்பிக்கும் ஆற்றலை அவள் கற்றிருந்ததால் பள்ளியை உரிய காலத்தில் விரும்பினாள். ஆனால் டாமி அதைப் பெரிதும் விரும்பவில்லை. பள்ளியில் சேர்ந்த முதல் நான்கு வருடங்களில் ஒவ்வொரு ஆண்டின் இறுதியிலும் டாமியின் அம்மா, அவனிடம் 'இந்த ஆண்டில் பள்ளியில் என்ன படித்தாய்?" என்று கேட்பாள். ஒவ்வொரு ஆண்டும், அவன் ஒரு புகாராக அல்லாமல், தகவலாக, 'கடந்த வருசத்தைப் போலத்தான்' என்று பதிலளிப்பான். அவன் சரியாக அதையேதான் பிரதிபலித்தான், அவனுக்கு 12 வயது ஆன போது, விண்ணியல் தொடர்பான கோடை காலக் கல்லூரி வகுப்பில் சேர்ந்தான். அவனுக்கு விண்ணியலில் அபாரமான அறிவும் ஆர்வமும் இருந்தது. ஆனால், இது பற்றி பள்ளிக் கல்வியில் எதுவுமே கற்றுத் தருவதில்லை. பள்ளியில் சலிப்பு ஏற்படுவதும் சில நேரங்களில் வகுப்புகளில் இருந்து வெளியேறி கால்பந்து, கூடைப்பந்து போன்றவற்றில் ஈடுபடுவான் அல்லது நண்பர்களைச் சந்திப்பான் (மூன்று வயது வரை அவன் நடக்கவில்லை என்றாலும்) தற்போது அனைத்து விளையாட்டு களிலும் கெட்டிக்காரனாக இருந்தான்.

## ☐ அக்டோபர் 14, 1963

இராணுவத்தில் பயன்படுத்தும் பித்தளை ஊதுகுழல் ஒன்றை 8 டாலர் கொடுத்து பழைய பொருள்கள் கடையில் இருந்து வாங்கி, அதை ஒருநாள் வகுப்பறைக்கு எடுத்துச் சென்றேன். கிண்டர் கார்டன் மற்றும் முதல் கிரேடு குழந்தைகள் இடைவேளை நேரத்தில் வெளியே சென்றபோது, பித்தளை ஊதுகுழலை (டிரம்பட்ட) வெளியே எடுத்தேன். அதில் குத்து மதிப்பாக ஒன்றிரண்டு முறை ஊதினேன். (எனக்கு உண்மையில் டிரம்பட் வாசிக்கத் தெரியாது.) சுமார் 20 குழந்தைகள் என்னைச் சூழ்ந்து கொண்டு விட்டனர். அதை எப்படியும் ஒருமுறை உபயோகித்துப் பார்த்து விடும் ஆவலில் அவர்கள் நின்றனர். நான் அவர்களை வரிசையாக நிற்கச் செய்து, ஒவ்வொருவராக அதை வாசித்துப் பார்த்தோம். அவர்களில் பலரும், நான் என்ன செய்தேன் என்பதை நன்றாகக் கவனித்து, அப்படியே தமது உதடுகளுக்கு இடையில் ஊதுகுழலை வைத்து ஊதினர்.

மற்றவர்கள், லாலிபாப் மிட்டாயைச் சப்புவதைப் போல, ஊதுகுழல் முழுவதையும் அப்படியே வாய்க்குள் திணித்தனர். பின்னர்தான் இது தவறு என்பதை அறிந்து கொண்டனர். பிறகு அதைச் சரியாகப் பயன்படுத்தினர். சில நேரங்களில் நான் அவர்களுக்கு செய்து காட்ட வேண்டியிருந்தது. மணிபர்ஸ் மாதிரி உதடுகளை வைத்துக் கொண்டு, அவற்றிற்கு இடையிடையில் வைத்து ஊதிக் காண்பித்தேன். இவ்வாறுதான் செய்ய வேண்டும் என்பதை நான் காட்டியதும், 10க்கு 9 குழந்தைகள் அப்படியே சரியாகச் செய்து விட்டன. ஊதலில் இருந்து நல்ல சத்தம் எழுந்தது. என்னைப் போலவே அவர்களும் கூடுமானவரை அதிக சத்தத்தை எழுப்ப முடியும். இதன் மூலம் அவர்கள் அடைந்த திருப்தியும், மகிழ்ச்சியும் அப்பப்பா! குறிப்பாக அந்த மார்ட்டின் அடைந்த சந்தோசம். அந்த ஊதலை அவனிடம் இருந்து வாங்கவே என்னால் முடியவில்லை. ஆனால் இதில் துயரமான விஷயம் என்னவென்றால், சில பலவீனமான குழந்தை களால் அந்த ஊதலில் நன்றாக சத்தம் எழுப்ப முடியவில்லை. ப்பூ.ப்பூ என்று எவ்வளவு ஊதினாலும் காற்றுதான் வந்தது. சத்தம் வரவில்லை. விரக்தி மனநிலையில் அதை அப்படியே என்னிடம் கொடுத்து விட்டனர். இந்த விளையாட்டு இவர்களுக்கு மட்டும் ஏன் கை கொடுக்கவில்லை?

ஆனால், மற்ற குழந்தைகள் இந்த விளையாட்டைப் பல நாட்கள் உற்சாகமாகத் தொடர்ந்தனர். ஒரு நாள் தேநீர் இடைவேளையின் போது ஒரு ஆசிரியை என்னிடம் வந்தார். ஊதல் விளையாட்டைத் தயவு செய்து நிறுத்திக் கொள்ளும்படி வேண்டினார். அச் சத்தம் அவரை மிகவும் பதற்றமடையச் செய்வதாகக் கூறினார். இதன் மூலம் அந்த விளையாட்டுக்கு முடிவு ஏற்பட்டது. இந்த விளையாட்டு குறுகிய காலம் மட்டுமே நீடித்த போதும், அது எனக்கு ஆர்வமூட்டு வதாகவே இருந்தது. இதுபோன்ற கடினமான இசைக் கருவியைக் கூட அவர்கள் எளிதாக ஊதக் கற்றுக்கொண்டு, எவ்வளவு தன்னம்பிக்கையுடனும், ஆற்றலுடனும் செயல்பட்டனர்? எனக்கு இது உற்சாகத்தையே கொடுத்தது.

### ☐ நவம்பர் 8, 1963

வகுப்புகளில் பாடம் நடத்த வேண்டியிருந்த ஒரு நாளில், நான் எனது செல்லோ வயலினையும் எடுத்துச் சென்றிருந்தேன். அந்த இசைக்கருவியை வாசிக்கும் வாய்ப்பை ஒவ்வொரு குழந்தையும் பெற்றது. தன்னம்பிக்கையற்ற ஒரு சில குழந்தைகளைத் தவிர, அனைவருமே வில்லை நாணில் பொறுத்தி நன்றாக வாசித்தனர். தன்னம்பிக்கையற்றவர்கள் மட்டும் வில்லை நாணில் பொறுத்த இயலாமல் ஒன்றிரண்டு முறை முயன்று கைவிட்டு விட்டனர். மற்ற குழந்தைகள் அனைவரும் உண்மையில் ஒரே நேரத்தில் மூன்று நடவடிக்கைகளில் ஈடுபட்டனர். முதலில் அந்தப் பொறியை இயக்கினர். இரண்டாவதாக ஒலி எழுப்பும் உன்னதமான அனுபவத்தைப் பெற்றனர். மூன்றாவது அவர்கள் ஒரு அறிவியல் உண்மையை அனுபவமாக்கிக் கொண்டனர். வயலினில் உள்ள நாண்களின் மீது வில்லை மேலும், கீழும் அசைக்கத் தொடங்கினர். மேல் பகுதியில் நீண்டநேரம் இழுத்தனர். அப்போது ஏற்பட்ட உணர்வும், ஒலியும் அவர்களுக்குக் கிளர்ச்சி ஏற்படுத்தின. பின்னர் வில்லை வித்தியாசமாகவும் இழுக்கக் கற்றுக் கொண்டனர். நாண்களை மாற்றி மாற்றி இசைக்கும்போது நாதலயம் உருவானது. முதலில் அவர்கள் இவ்வாறு செய்யும்போது, அவர்கள் உண்மையிலேயே முயற்சி மேற்கொள்ளாதது போலத் தோன்றியதும், பின்னர் என்ன நடக்கிறது என்பதையறிய மாற்றி - மாற்றி முயற்சிகள் மேற்கொண்டதும் குறிப்பிடத்தக்க அம்சமாகும். ஒரு வித ஒலியை எழுப்ப முதலில் ஒரு விதமாக இழுத்தனர். பின்னர் வேறுவிதமான ஒலி கேட்க நாணை வேறுவிதமாக இழுத்தனர். இவ்வாறு பலமுறை முயற்சிகள் மேற்கொண்ட பின்னர்தான் வில்லை இயக்குவதற்கும், அதனால் ஏற்படும் ஒலிக்கும் இடையே உள்ள இணைப்பைக் கண்டுபிடித்தனர். இதன்பிறகு அவர்களது இழுப்பில் குறிப்பிடத்தக்க மாறுதல் ஏற்பட்டது. இம்முறை நிறுத்தி நிதானமாக மிகவும் கவனத்துடன் ஒரு நாணில் இருந்து, மற்றொரு நாணிற்கு மாற்றி இழுத்து உண்மையான வயலின் இசையை எழுப்பக் கற்றுக் கொண்டு விட்டனர். 'ஓஹோ, இந்த நாணில் இருந்து இந்தச் சத்தம் வருகிறது. இந்த நாணில் இருந்து வேறு சத்தம் வருகிறது' என்று குழந்தைகள் தமக்குள் பேசுவதை நாம் கேட்கலாம்.

இவ்வாறு, வயலின் நாண்களை வில் மூலம் இசைக்க நன்றாகக் கற்றுக் கொண்ட பிறகு, அவர்கள் தமது இடது கை விரல்களால் குறிப்பிட்ட நாண்களை அழுத்திக் கொண்டே, அந்த நாணில் வில்லால் இழுப்பது பற்றிச் சிந்திக்கத் தொடங்குகிறார்கள். இரண்டு காரணங்களால், இதில் அவர்கள் தேர்ச்சி பெறுவது கடினம். முதலாவது, மிகவும் இறுக்கமாக இணைக்கப்பட்டுள்ள நாணை, தனது பிஞ்சு விரல்களால் போதுமான அளவுக்கு அழுத்த இயலாது. இரண்டாவதாக மேலே எந்த நாணில் வில்லால் இழுக்கிறோமோ, அதை நாணை விரலால் அழுத்தும் திறன் பெற்றிருப்பது முக்கியமாகும். அவர்களது வலது கை வில்லால் மேலே இழுத்துக் கொண்டிருக்கும் போது, இடதுகை விரல்கள் மாறி - மாறி அதே நாண்களை அழுத்திப் பிடிக்க வேண்டும். பிஞ்சுக் குழந்தைகளுக்கு இது கொஞ்சம் கடினமான வேலைதான். ஆனால், குழந்தைகளின் ஆர்வத்தை நான் கெடுப்பதில்லை.

தற்போது, நான் செல்லும் வீடுகளெங்கும், ஒரு நூறு குழந்தைகள், செல்லோ வயலின் இசைக்கருவியை நன்றாகப் பயன்படுத்துவதை

நான் தொடர்ந்து பார்த்து வருகிறேன். நான் வயலின் வாசிக்கும் போது அவர்கள் பார்த்திருந்ததால், நான் மேலே விளக்கியது போல அதைப் பயன்படுத்தினார்கள். யாராவது என்னை வயலின் வாசிக்கக் கேட்டுக் கொண்டால், பாக் இசைக் குறிப்பின் அறிமுகப் பாடத்தையே நான் எப்போதும் வாசித்துக் காட்டுவேன். அது மிகவும் துடிப்பான குறிப்பு. எனது வலது கையின்னும், முன்னும் வேகமாக இயங்கும். அதே நேரத்தில் எனது இடது கை விரல்கள் மேலும், கீழும் இயங்கும். நான் அக் குழந்தைகளை (அல்லது பெரியவர்களை) முயற்சித்துப் பார்க்கும்படி கூறும்போது, அவர்களும் நான் செய்ததை அப்படியே பின்பற்ற முயற்சிப்பார்கள். ஒரு வயலின் இசைக் கருவியை எவ்வாறு இசைக்க வேண்டுமோ, அவ்வாறு பயன்படுத்துவதற்கு அவர்கள் முயற்சிப்பதில்லை.

தமது சொந்த நடவடிக்கைகளை அவர்கள் எவ்வாறு பார்க்கிறார்கள்? 'ஜான் என்ன செய்தாரோ அதை அப்படியே நான் செய்ய வேண்டும்' என்றுதான் அவர்கள் நினைக்கிறார்களா? அல்லது 'ஜான் போல எனக்கு செல்லோ வாசிக்கத் தெரியாது. ஆனால், அவர் செய்தது போல செய்தால் என்ன ஆகிறது என்பதைப் பார்க்க விரும்புகிறேன்' என்று நினைக்கிறார்களா? எனக்குத் தெரியவில்லை. அது அவர்களது வயதைப் பொறுத்திருக்கிறது. இளம் குழந்தைகளைப் பொறுத்தவரை, நான் வாசிப்பது போன்றே அதே ஒலிகளை, தாம் வாசிக்கும் போதும் உருவாக்க முடியும் என்று நம்பலாம் அல்லது எண்ணலாம்; ஆனால், அவர்களால் இயலாதபோது, தெளிவாகத் தம்மை வெளிப்படுத்துகிறார்கள், அந்த இசைக்கருவியில் தாம் எதிர்பார்க்கும் அளவுக்கு செயல்பட முடியாதபோது, தமது இயலாமையால் துவள்வதாக நான் ஒரு குழந்தையைக் கூடப் பார்த்ததில்லை.

எனது ஊகம் என்னவென்றால், நான் வயலினில் என்னவெல்லாம் செய்தேனோ, கூடுமானவரை அதை அப்படியே முயற்சித்துப் பார்க்கிறார்கள் என்பதான். இவ்வாறு செய்வதன் மூலம், அதிலிருந்து உண்மையான இசை வெளிவருவதாகக் கற்பனை செய்து கொள்கிறார்களோ என்னவோ, எனக்குத் தெரியவில்லை. குழந்தைகளைப் பொறுத்தவரை அவர்களது கற்பனைப் புனைவுக்கும், யதார்த்தத்துக்குமான பிரிவு தெளிவாக இருப்பதில்லை. இதனால் ஒரு காலைக் கற்பனையிலும், மறுகாலை யதார்த்தத்திலும் நிறுத்திக் கொண்டு அவர்களால் நேர்த்தியாகச் செயல்பட முடிகிறது. பெரும்பாலும் முதல் முயற்சிகளில் என்ன சப்தம் வருகிறது என்பதைப் பற்றிப் பெரிதாகக் கண்டு கொள்வதில்லை. சும்மா, வயலினைக் கையில் எடுத்து, இசைப்பது போல் செய்வது என்பது,



முதலாவதாகக் கூட்டத்தின் கவனத்தைத் தம் பக்கம் இழுப்பதற்காகத் தான்.

ஆனால் பிறகு, சிறிது நேரத்துக்குப் பின், நான் வாசிப்பது போன்ற சத்தம் எழவில்லை என்பதை உணர்ந்து கொள்கிறார்கள். தட்டச்சுப் பொறியில் வீட்டா செய்ததைப் போல, (பார்க்க பக்கம்: பேச்சு) அவர்கள் தங்கள் செல்லோ இசைக் கருவியை உணர்ந்து கொள்வதும் ஒரு கற்பனைப் புனைவுதான். அவளைப் போன்றே, சலிப்பூட்டும் காரியங்களைத் தொடர்ந்து செய்த பின்னரே, உண்மையிலேயே அது எவ்வாறு செயல்படுகிறது என அறிய முயல்கிறார்கள். ஆனால், முழுமையான துடிப்பு என்பதே முதலாக வருகிறது.

குறிப்பிட்ட காலத்திற்குப் பிறகே, குழந்தைகள் சிலவற்றைப் புரிந்து கொள்ளத் தொடங்குகின்றன. என்னப்படித்தான் அவர்களது இடது கை விரல்கள் பழக்கத்துக்கு வருகின்றன, மீட்டப்படும் நாணை மட்டும் சிறிது நேரத்திற்கு அழுத்த வேண்டும், மற்ற நேரங்களில் அமைதியாக விட வேண்டும் என்பதை அறிகிறார்கள். தமது இடது கை ஒலியைக் கட்டுப்படுத்த வேண்டும், மற்ற நேரங்களில் அப்படியே விட வேண்டும் என்பதை நேரம் வரும்போது எப்படியாவது புரிந்து கொள்கிறார்கள். ஆனால், இது அவ்வளவு எளிதானது இல்லை. குறிப்பாகச் சிறிய குழந்தைகள் வயலினை மிகவும் தவறான நிலையிலேயே பிடிக்கிறார்கள். அவர்கள் அதைத் தொங்கவிடும் போது, வில் மேலும் அசிங்கமான நிலையில் இந்தப் பக்கமும், அந்தப் பக்கமுமாக விலகிச் சென்று விடுகிறது. அதேபோல, வயலின் நாண்களிலும் வில் சரியாகப் பொருந்தாமல் இதிலும் அதிலுமாக நழுவி விடுகிறது. மீண்டும் மீண்டும் வில் நாண் தறி கெட்டுத்தான் அலை மோதுகிறது. ஆனால், அவர்கள் தொடர்ச்சியாக முயற்சிகள் மேற்கொள்வது வரைதான். இப்போது தனது கை மேலும், கீழும் அசையும்போது என்ன நிகழ்கிறது என்பதைப் பார்க்கிறார்கள்.

இதற்கு, குழந்தைகள் நீண்ட காலம் எடுத்துக் கொள்வதில்லை. படிப்படியாக, செல்லோ இசைக்கருவியின் அடிப்படைகளையும், வில் நாண், இடது கை இவற்றுக்கு இடையேயான உறவுகளையும் கிரகித்துக் கொள்கிறார்கள். ஆனால், இவற்றையெல்லாம் அவர்கள் சித்திரப்படுத்தும்போது, அவர்கள் தொடர்ச்சியாகத் துடிப்புடன் இருக்கிறார்கள். உண்மையில், மிகவும் பலவீனமான நிலையில், குழந்தைகள் மிகவும் விளையாட்டுத்தனமாக இருப்பதாக ஒருவர் கூறக்கூடும். குப்பையான, பயனற்ற தரவுகளாகக் குழந்தைகள் சேகரித்துக் கொண்டிருக்கிறார்கள். ஆனால், ஒரு விஞ்ஞானி எதிர்பார்ப்பது மிகவும் பயனுள்ள தரவுகளை மட்டும்தான் என்றும் அவர்கள் கூறக்கூடும். ஒரு பயிற்சி பெற்ற அறிவியலாளர் தனது

ஆய்வுக்குத் தொடர்பில்லாத அனைத்துத் தரவுகளையும் நீக்கிவிடவே விரும்புகிறார். இயல்பாக ஒரு கேள்வியை அவர் கேட்கிறார், சத்தத்தைக் குறைக்கவும், நிலையான, குறிப்பற்ற தகவல்களைக் குறைக்கவும் அவர் விரும்புகிறார், அப்போது பதிலைத் துல்லியமாகப் பெற முடியும் என்கிறார். ஆனால் குழந்தை இக்கண்ணோட்டத்தில் செயல்படுவதில்லை. சத்தங்களின் ஊடாகவும் பதில்களைப் பெறப் பழகிக் கொள்கிறார்கள். எங்கெங்கும் சத்தங்களால் சூழப்பட்டுள்ள ஒரு விந்தையான உலகம்தான் குழந்தைகள் உலகம். இங்குதான் அவனது அனுபவங்களின் ஒரு சிறிய பகுதியை அவனால் புரிந்து கொள்ள இயலுகிறது. செல்லோ பிரச்சனையைத் தாக்கும் அவனது வழிமுறை என்பது கூடுமானவரை அனைத்துத் தகவல்களையும் திரட்டுவது தான். தனது கைகளையும், வில்லையும் எப்படியெல்லாம் அசைக்க முடியுமோ அப்படியெல்லாம் அசைத்து கூடுமானவரை அனைத்து நடவடிக்கைகளிலும் ஈடுபடுகிறார்கள். இவ்வாறு நீண்ட நடவடிக்கைகளுக்குப் பின்னர்தான், வயலின் இசையின் ஒழுங்குகள், வடிவங்களைக் கவனிக்கத் தொடங்குகிறார்கள். கேள்விகளைக் கேட்கத் தொடங்குகிறார்கள் அதாவது குறிப்பிட்ட பரிசோதனை களை உருவாக்குகிறார்கள். இவ்வாறு ஒட்டு மொத்தமாகத் தரவு களைத் திரட்டாத வரை, என்ன கேள்வி கேட்பது என்பது குறித்தோ, அல்லது என்ன கேள்விகள் கேட்கப்படும் என்பது குறித்தோ அவர்களுக்கு எந்தவிதமான யோசனைகளும் இருப்பதில்லை என்பது கவனிக்கப்பட வேண்டிய முக்கிய அம்சமாகும்.

வயது வந்த ஒரு விஞ்ஞானியை விட, ஒரு குழந்தை விஞ்ஞானி குறைந்த திறனுள்ள சிந்தனையாளராகவே இருக்கிறார் என்று கூறுவதில் உண்மையிலேயே ஒரு சிறப்புத்தன்மை இருக்கிறது. பிரச்சனையை எளிமைப்படுத்தும் முயற்சியாக, தேவையற்ற பயனற்ற தகவல்களை நீக்கிவிடுவது நல்லது என்று அவர்கள் நீக்குவதில்லை. இவ்வாறு, ஒரு செல்லோ வயலின் இசைக்கருவியை முதல் முறையாகப் பார்க்க நேரும் ஒரு வயது வந்த சிந்தனையாளர், அந்த வயலினில் எத்தனை நாண்கள் உள்ளன. அதன் வில்லில் என்ன உள்ளது என்பதை அறிவதற்கும், அது எவ்வாறு ஒலிக்கிறது என்பதைத் தெரிந்து கொள்வதற்கும், மேலும், ஒரு நாணில் ஒலி ஏற்படுத்தும் போது அந்த நாணை இடது கை விரலால் அழுத்திக் கொள்ளும் போது எவ்வாறு ஒலி ஏற்படுகின்றது என்பதை அறிந்து கொள்வதற்கும் சில நொடிகளே எடுத்துக் கொள்வார்; ஆனால், ஒரு குழந்தை இதற்கு நீண்ட நேரம் எடுத்துக் கொள்கிறது. அதாவது, ஒரு செல்லோவை முழுமையாக அவன் தொடுவதாக இருந்தால் - இங்கு மிகப்பெரிய 'இருந்தால்' போட வேண்டும். குறைந்தபட்சம் வயது வந்தவர்களால் ஒரு குழந்தையின் சிந்தனைகள் மழுங்கடிக்கப் படும் வரையாவது, ஒரு குழந்தை இத்தகைய சூழ்நிலைகளில் பெரும்



வாய்ப்புகளைப் பெறும் சமயங்களில் - பல்வேறு யதார்த்த வாழ்க்கைச் சூழ்நிலைகள் இதுபோன்றுதான் உள்ளன - தொடர்பற்ற தரவுகள் ஏராளமாக இருக்கும் சூழ்நிலைகளில் என்ன கேள்விகள் கேட்கப்படும் என்பதைக் கூறுவது இயலாத காரியமாகும். இத்தகைய தரவுகளை சேகரிப்பதில் அவன் சிறப்பாகச் செயல்படுகிறான்; அதன் குழப்பங்களை எதிர்கொள்வதிலும் தேர்ச்சி பெற்றவனாகிறான்; அனைத்துச் சத்தங்களினூடாகவும், மெல்லிய குறிகளை அவதானிப் பதிலும், வடிவமைப்புகளை சேகரிப்பதிலும் மிக மிகத் தேர்ந் தவனாகிறான். எல்லாவற்றுக்கும் மேலாக, மிகச்சிறிய தரவுகளிலிருந்து கூட தெளிவான முடிவுகளைப் பெறுவதில் வயது வந்தோரை விட, மிகத் துரிதமாக ஒரு குழந்தை கிரகித்துக் கொள்கிறது. அல்லது ஒரு தரவு தமக்கு ஆதரவாக இல்லை என்றால் அதனைத் துரிதமாக நிராகரித்து ஒதுக்குகிறது. ஆனால், அக்குழந்தைகளுக்குக் 'கற்றுத் தரும்' நமது ஆர்வக் கோளாறுகளில், இவற்றையெல்லாம் மிகவும் துரிதமாக மோதி அழித்து விடுகிறோம்.

ஆனால், குழந்தைகளுக்கும், வயது வந்த பெரியோருக்கும் இடையேயான மிகப்பெரிய வேறுபாடு என்னவென்றால், செல்லோ வயலினைப் பயன்படுத்த நான் தரும் ஒவ்வொரு சந்தர்ப்பத்தையும் பெரும்பாலான குழந்தைகள் ஏற்றுக் கொள்கிறார்கள், ஆனால் பெரும்பாலான வயது வந்தோர், குறிப்பாக வயலினை முதல் முறையாகப் பார்ப்பவர்கள். அதனை நிராகரிக்கிறார்கள்.

# 3

# பேச்சு

மற்றொரு நாள், உள்ளூரில் உள்ள ஒரு பல்பொருள் அங்காடியில் நிறுத்தப்பட்டிருந்த குழந்தைகளுக்கான தள்ளுவண்டியில் அமர்த்துப்பட்டிருந்த குழந்தைக்கு ஒரு வயதுதான் இருக்கும். அவனது அம்மா சாமான்கள் வாங்குவதில் சுறுசுறுப்பாக இருந்தார். அந்தக் குட்டிக் குழந்தையும் சமர்த்தாகத் தனது சொந்த வேலைகளில் ஈடுபட்டுக் கொண்டிருந்தான். அவன் தனது வண்டியில் விளையாடிக் கொண்டும், பழச்சாறுப் புட்டிகள், பழங்களை வேடிக்கை பார்த்துக் கொண்டும் இருந்தான். நான் அவனைக் கவனித்தேன். திடீரென அவன் தனக்குத்தானே கூவினான்.. 'பேங்க்.. கூ' சில நொடிகளில் மீண்டும் அதையே கூறினான். தொடர்ந்து அவ்வாறே கூறிக் கொண்டிருந்தான். 10 முறை இவ்வாறு கூறியிருப்பான். அவன் என்ன கூற விரும்புகிறான், "தேங்க்யூ?" இந்த ஒலியை அவன் தற்செயலாகத் தான் பெற்றிருக்க வேண்டும். அது ஒலிக்கும் விதமும், அதை ஒலிப்பதன் மூலம் ஏற்படுகின்ற உணர்வும் அவனுக்குப் பிடித்திருந்ததே இதற்குக் காரணம்.

சில மாதங்களுக்கு முன்புதான் இதேபோன்ற மற்றொரு ஒரு வயதுக் குழந்தையை நான் பார்த்தேன். "வீட்ல - வீட்ல - வீட்ல - வீட்ல" என்று சொல்லிக் கொண்டிருக்க அவள் விரும்பினாள். அதுதான் அவளுக்கு மிகவும் பிடித்த செயல். எப்போதும் அதைச் சொல்லிக் கொண்டிருந்தாள். உண்மையில் அவள் பேசியது அதுமட்டும்தான். சில நேரங்களில் அவள் கடைசியில் ஒரு 'ஏ' (சிணீமீல் வரும் 'ஏ') சேர்த்துக் கொண்டாள். 'லீடல் லீடல் - லீடல் - லீடல் - ஏ'. அவள் எப்படி இந்த வார்த்தையைப் பிடித்தாள் என்று அவளது அப்பாவிடம் கேட்டேன். அவள் சொல்ல விரும்பும் வேறு ஏதோ ஒரு வார்த்தையை இவ்வாறு இமிடேட் செய்கிறாளா? இல்லை; உண்மையில் தனது நாக்கினை மேல் அண்ணத்தில் ஒட்டி, உடனே எடுக்கப் பழகினாள்; அது அவளுக்குப் பிடித்து விட்டது. (இது போல் நாக்கினால் மேற்கொள்ளப்படும் அனைத்து விளையாட்டுகளும் குழந்தைகளுக்கு மிகவும் பிடித்தமானவை.) ஒவ்வொரு முறை இவ்வாறு விளையாடிக் கொண்டிருக்கும் போதும், அவளது தொண்டையில் இருந்து ஒரு சத்தம் ஏற்பட்டது. இது அவளுக்கு ஆச்சரியத்தையும், ஆவலையும் ஏற்படுத்தியது. எந்தச் சந்தர்ப்பத்தில் இந்த சத்தம் எழுகிறது என்பதைக் கேட்க

ஆர்வமாகயிருந்தாள். இவ்வாறு பல தடவைகள் முயற்சித்த பின்னரே நாக்கினை வாய்க்கு வெளியே கொண்டு வராமலேயே இந்த ஒலியை எழுப்ப முடியும் என்பதைக் கண்டு பிடித்தாள். அவ்வாறு செய்வது அவளுக்குப் பிடித்திருந்தது. அந்தச் சத்தமும் அவளுக்குப் பிடித்தது, எனவே அதனை ஒன்றிரண்டு மாதங்கள் தொடர்ந்து செய்து கொண்டிருந்தாள். அதன்பிறகு வேறு ஒரு விளையாட்டுக்கு மாறி விட்டாள்.

ஒரு சத்தத்தை எவ்வாறு உணர்கிறார்கள் என்பது அந்த சத்தத்தைப் போன்றே முக்கியமானது ஆகும். பச்சிளங்குழந்தை ஒவ்வொன்றும் முதல் முதலாகத் தமது சந்தோஷத்தை வெளிப்படுத்த வெண்கலக் குரலில் ஓங்கிக் கத்துமே, அக் குரலை, குழந்தைகளைக் கவனிக்கும் பழக்கமுடைய ஒவ்வொருவரும் அறிந்திருப்பார்கள். இது அவர்களே கண்டுபிடித்தது; குறைந்தது, இந்தக் குரல் எந்தத் தாயாலும் குழந்தைக்குக் கற்றுத் தர முடியாதது.

"ஒரு குழந்தையின் வரலாறு" என்ற புத்தகத்தில் மில்லிசென்ட் ஷீன், இதே அனுபவம் தனது உறவினரின் 7 வார குழந்தை ரூத்துக்கு ஏற்பட்டதைக் கூறுகிறார்:

சில தினங்களுக்குப் பின்னர் குழந்தை ஒரு ஆச்சரியத்தை மிகச் சாதாரணமாகக் காட்டியது. அவள் சிறிய ஒலிகளை எழுப்பிக் கொண்டிருந்தாள். திடீரென, தனது குரல் உறுப்புகளை ஒன்றிணைத்து, பெரும் கத்தல் எழுப்பினாள் - உண்மையில் அந்தச் சிறிய தொண்டையில் இருந்து சந்தேகமின்றி ஒரு அபூர்வ ஒலியாகவே அது வெளிவந்தது. குழந்தை உடனே அமைதியானது. அவள் முகத்தில் மிகப் பெரிய காரியத்தைச் சாதித்து விட்டது போன்ற பெருமிதம். இங்கே அக் குழந்தையின் அனுபவம் என்னவென்றால், தனது நினைவுகளைக் கட்டியெழுப்பியது மட்டுமல்லாமல், புதிய உணர்ச்சியின் தோற்றமுமாகும். இதுவே அசலான ஆச்சரியமாக அக்குழந்தைக்கு இருந்தது.

பிஞ்சுக் குழந்தைகளான அவை, தனது ஒலிகளின் மீது கட்டுப்பாடு இல்லாதபோதும், இத்தகைய அபூர்வ ஒலிகளைத் தற்செயலாக உருவாக்கிக் கொண்டு, அதனால் ஏற்படும் மகிழ்ச்சியையும், சந்தோசத்தையும் உணர்ந்து, மீண்டும் மீண்டும் அதே ஒலியை எழுப்ப முயற்சிக்கின்றன என்று நாம் ஊகிப்பது நியாயமானதேயாகும். பின்னர், தம்மைச் சுற்றி எழும் ஒலிகளை அப்படியே நகலெடுக்க தெரிந்தே முயற்சிகள் மேற்கொள்கின்றன.

சில ஆண்டுகளுக்கு முன்னர் நான் பிரான்சு சென்றிருந்தபோது, ஒரு 18 மாதக் குழந்தை, தனது மழலைக் குரலின் ஊடே, பிரெஞ்சு ஒலியான 'உ' (வு)வை ஒலித்த விதம் என்னை ஆச்சரியத்தில்



ஆழ்த்தியது. உண்மையில் இதில் ஆச்சரியப்பட ஒன்றுமில்லைதான்; அவனிடம் பேசும் ஒவ்வொருவரும் அவனை 'டு' (tu) என்றே அழைத்தனர். ஆனால், ஒரு குழந்தை அந்த எழுத்தை இவ்வளவு அட்சர சுத்தமாக ஒலித்ததை நான் இதற்கு முன் கேட்டதேயில்லை. மேலும், எனது பிரெஞ்சு மாணவர்கள் கூட இவ்வளவுத் துல்லியமாக உச்சரித்ததைக் கேட்டதில்லை. எனது மாணவர்கள் சுய உணர்வும், பதற்றமும் உள்ளவர்கள் என்பது உண்மைதான். ஆனால், இக் குழந்தைகள் அப்படியில்லை. தன்னியல்பாக இருந்தன. இதனால்தான் வித்தியாசமான உலகை சிருஷ்டிக்க இயலுகிறது.

குழந்தைகளைப் பொறுத்தவரை ஒலிகள் முதலாவது இடத்தைப் பெறுவது ஏன்? அழுவது போன்று, இதுவும் அனிச்சைச் செயலா? ஆனால், அப்படித் தெரியவில்லை. ஒரு நாய்க்குட்டி வளரும்போது எப்படிக் குரைக்க வேண்டும் என்பதை போதுமான அளவிற்குத் தாமாகவே தெரிந்து கொள்கிறது; மற்ற நாய்கள் குரைப்பதே பாடம். ஆனால், மனிதப் பரிச்சயமே இல்லாமல் வளரும் சில குழந்தைகள் முழு ஊமையாக வளர்வதும் நமக்குத் தெரியும். செவிலியர், தாதியர் பற்றாக்குறையுள்ள அனாதை இல்லங்களில் வளரும் கைவிடப்பட்ட குழந்தைகள், ஒன்றிரண்டு மனிதர்கள் தவிர யாரையும் பார்ப்பதில்லை. இவர்கள் அழுவது தவிர மற்ற நேரங்களில் எந்தச் சத்தமும் செய்வதில்லை என்று கூறப்படுகிறது. உண்மையில் தன்னைச் சுற்றியுள்ள மனிதர்கள் பேசுவதைக் கேட்பதிலிருந்தே 'பேசுவது' குறித்த சிந்தனை குழந்தைகளுக்கு எழுகிறது. தமது முதல் குரலை எழுப்பும் போது, தம்மைச் சுற்றி தாம் கேட்ட ஒலிகளையே கற்பனைப் பிரதிபலிப்பு (Imitate) செய்கிறார்களா? அல்லது பேசுவதற்கான முறையைத் தாமே கண்டுபிடிக்கிறார்களா? உண்மையில் குழந்தைகள் முதலில் தாமே கண்டுபிடிக்கிறார்கள், பின்னர் மற்றவர்களைப் போல செய்கிறார்கள்.

தற்போது நான் வலுவாக உணர்வது என்னவென்றால் பெரும்பாலான சமயங்களில் குழந்தைகள் மற்றவர் ஒலிகளைப் பிரதிபலிக்க முயல்வதில்லை, ஆனால் பல்வேறு ஒலிகளைப் பயன்படுத்தி, தமது விருப்பம், உணர்வு அர்த்தங்களைப் பேசவே உண்மையில் முயல்கிறார்கள் என்பதுதான்.

'கல்விக்குப் பதிலாக' என்ற புத்தகத்தில் நான் எழுதினேன்:

நடவடிக்கை அல்லது செயலில் தொடர்புடைய திறன்களையும், அந்த நடவடிக்கையையும் நம்மால் தனித்தனியாகப் பார்க்க இயலாது. முதலில் பேச்சாற்றலைப் படித்துக் கொண்டு, பின்னர் அத் திறமையைப் பயன்படுத்திக் குழந்தைகள் பேசுவது இல்லை. பேசுவதன் மூலமே பேசப் படிக்கிறார்கள்... குழந்தைகளின் வாயில் இருந்து துல்லியமான சொற்கள் வெளிவருவதை நாம் கேட்பதற்கு நீண்ட காலம் முன்னரே பேசத் தொடங்கும்

குழந்தைகள், தம்மைச் சுற்றியுள்ள பெரியவர்கள் வாயிலிருந்து வெளிவரும் சத்தங்களை உன்னிப்பாகக் கவனிக்கிறார்கள். பெரியவர்களின் பேச்சால் மற்ற காரியங்கள் நடைபெறுவதைக் கவனிக்கிறார்கள். அது எப்படி, ஏன் என்று அவர்களுக்குத் தெரியாமல் இருக்கலாம். ஆனால், பெரியவர்களின் பேச்சில் பங்கு கொண்டு, மற்ற காரியங்கள் நடைபெறுவதில் தனது குரலும் இடம் பெற வேண்டும் என்று விரும்புகிறார்கள்.

தனது சகோதரி மகள் ரூத் குறித்து மில்லிசன்ட் ஷின் மீண்டும் விவரிக்கிறார்:

(நான்கு மாதத்தில்) அவள் சின்னச் சின்ன சத்தங்களை எழுப்பினாள். நாங்கள் அவளைக் கொஞ்சும்போது பதிலுக்கு அவளும் கர்கர், கிர்கிர் போன்ற ஒலிகளை எழுப்பினாள். நான்காவது மாதத்தின் பிற்பகுதியில், இத்தகைய சத்தங்களை நாம் இமிடேட் செய்தால், அவள் அதையும் அப்படியே இமிடேட் செய்தாள்.

(அவளது ஐந்தாவது மாதத்தில்) அவள் நாலரை மாதக் குழந்தையாக இருந்தபோது ஒருநாள், அவளது பாட்டியைப் பார்த்ததும் ஒரு வினோதமான சத்தத்தை எழுப்பினாள், தன்னைக் கவனிக்க வேண்டும் என்று கேட்பது போல அது இருந்தது. அவள் பக்கம் பாட்டியின் கவனம் திரும்பியதும் அவளுக்குத் திருப்தியும் ஏற்பட்டது. ஐந்தாவது மாதத்தின் கடைசி நாட்களில் தன்னை எடுத்துக் கொள்ள வேண்டும் என்று அவள் விரும்பியபோது அதற்கான சத்தத்தை அவள் எழுப்பினாள். அது விசும்பல் போன்றதொரு சத்தம். தனது தாயின் முன்பு வளைந்து நீண்டு அந்த சத்தத்தை எழுப்பினாள். வழக்கமாகத் தனது விருப்பத்தை வெளிப்படுத்தும் சத்தமல்ல அது. இது போன்ற சத்தத்தைக் கடந்த சில நாட்களாகவே எந்த நோக்கமுமற்று அவள் வெளிப்படுத்தி வந்தாள். ஆனால் இது வேறு.

(ஒரு மாதத்துக்குப் பின்னர்) இம் மாதத்தின் முதல் நாட்களிலிருந்தே அவள் வித்தியாசமான வெளிப்படுத்தல்களை உணர்த்தும் குரல்கள் வெளிவந்தன. தனது விருப்பம் அல்லது புகாரை வெளிப்படுத்தும் சத்தம், செல்லச் சிணுங்கல்கள், மூச்சை அடைக்கும் சத்தம், பெருமையை உணர்த்தும் பல்வேறு ஒலிக்குறிகள் என்று வித்தியாசமான சத்தங்களை எழுப்பினாள். மேலும், நீண்ட தொடர்ச்சியான இழுவை ஒலிகளை, தமது ஆர்வம், அல்லது புகாரைத் தெளிவாக வெளிப்படுத்தும் வகையில் வெளிப்படுத்தினாள். இந்த இழுவை மூலம் எந்த விஷயத்தையும் அவளால் வெளிப்படுத்த முடிந்தது. சில நேரங்களில் தனது கைகளை அதன் மீது (உதாரணமாக பூ) கை வைத்தபடி இழுவையைத் தொடர்ந்தாள்.



ஒரு வயதுக்கு மிகாத குழந்தைகள் உள்ள வீடுகளுக்கு நான் சில ஆண்டுகளுக்கு முன்பு சென்றேன். அங்குள்ள குழந்தையும் நானும் உடனேயே நண்பர்களாகி விடுவோம்; நான் அக் குழந்தையைத் தூக்கிக் கொண்டு வெளிப்பாதையில் நடப்பேன். மரம், புதர்களைத் தொட்டுக் கொண்டு நடப்போம். அப்போது அக்குழந்தை மிகத் தெளிவாகப் பல்வேறு ஒலிகளை எழுப்பும். ஒரு கட்டத்தில், எனது ஒதுக்கீடு இல்லம் குறித்த என் திட்டத்தை அக் குழந்தையின் பெற்றோரிடம் விளக்கிக் கூறிக் கொண்டிருக்கும்போது, அக் குழந்தை, நேராக என்னைப் பார்த்து, பெரியவர் குரலில் தென்படும் லயம், தொனி இவற்றோடு நீண்ட இழுவையில் என்னுடன் பேசியது. நானும் அவளைப் பார்த்தபடி, (அவளுடன் பேசுவது போல) எனது முந்தைய திட்டத்தில் இருந்த தவறுகள் புதிய திட்டத்தில் களையப்பட்டுள்ளதை விளக்கிக் கூறினேன். இதற்கும் அவன் தனது நீண்ட இழுவை மூலம் பதிலளித்தான். இந்த விளையாட்டு சில தடவைகள் நீண்டது. அவனது அம்மாவுக்கு இது மிகவும் ஆச்சரியமாக இருந்தது. இந்த முறையில் அவன் பேசியதை அவர் இதற்கு முன் கேட்டதேயில்லை. ஒரு குழந்தை எனது பேச்சை அப்படியே இமிடேட் செய்யாமல், என்னுடன் அசலான உரையாடலை நிகழ்த்தியது எனக்கும் அதுதான் முதல் தடவை. அவன் என்னிடம் கூறியதற்கு என்ன அர்த்தம் என்பது எனக்குத் தெரியாமல் இருக்கலாம். ஆனால் அவன் பேச்சில் உண்மையிலேயே அர்த்தம் இருந்தது.

'அதீத புனைவு' என்ற அத்தியாயத்தில், ஆஸ்திரேலியச் சிறுமி ஜூலியா குறித்து விளக்க உள்ளேன். அவளது பாட்டிக்கு, தனது எல்லா விஷயங்களையும் அவள் பெரிய பெரிய எழுத்துகளாக எழுதிக் கொண்டிருந்தாள். ஆனால், ஒருநாள் அவளது எழுத்துகளை அவளது பாட்டியால் வாசிக்க இயலாமல் போய்விட்டது. பிஞ்சுக் குழந்தைப் பேச்சாளர்கள் அனைவரும் ஜூலியா போல்தான் என்று நான் சந்தேகப்படுகிறேன். தம்மைச் சுற்றியுள்ள பெரியவர்கள் போன்றே குழந்தைகளும் தங்கள் குரல்கள் மூலம் தகவல்களை அனுப்ப முயற்சிப்பதை, அவற்றை எதிராளிகளும் பெற்றுக் கொள்கிறார்கள் என்றே குழந்தைகள் நம்புகிறார்கள். திடீரென ஒன்றரை அல்லது இரண்டு வயது ஆகும்போது இருக்கலாம், தமது செய்திகள் பெரும்பாலும் பெறப்படுவதே இல்லை என்ற அச்சம் அவர்களுக்கு உதயமாகிறது. மேலும் மற்றவர்கள் போன்று தம்மால் பேச இயலவில்லை என்றும் உணர்கிறார்கள். ஆனால், அதனை அவ்வாறு கற்றுக் கொள்வதிலும் பெரும்பாலானவர்களுக்குப் பிரச்சனை

ஏற்படுகிறது. இரண்டு வயதுக் குழந்தைகள் சந்திக்கும் மிக முக்கியமான பிரச்சனை இது. அக்கால கட்டத்தில்தான் தம்மால் பேச இயலாததை அவர்கள் உணர்கிறார்கள், அவர்களுக்கு எவ்வாறு பேசுவது என்று தெரியவில்லை. தாம் பேச வேண்டிய விஷயங்கள், தேவைகள் மற்றும் உணர்ச்சிகள், விழிப்புணர்வுடன் அவர்கள் வெடித்து அழுகிறார்கள். ஆனால், அவர்களுக்கு அதைத் தவிர வேறு வழி இல்லை.

அது ஒரு குறிப்பிடத்தக்க விஷயம். பேசுவதற்கு என்னவெல்லாம் பயன்படுத்துகிறோம் என்பதை நாம் மறந்து விடுகிறோம். மிகவும் உள்ளார்ந்த, ஒன்றோடு ஒன்று பின்னிப் பிணைந்த விவகாரம் அது. உதடுகள், நாக்கு, பற்கள், மேலண்ணம், தாடைகள், கன்னங்கள், குரல் மற்றும் சுவாசம் போன்றவை இதனோடு தொடர்பு கொண்டுள்ளன. இசைக்கருவியைப் பயன்படுத்தி மேதைமையடை வதற்கு என்னென்ன ஆற்றல்கள் தேவையோ, குறைந்தபட்சம் அந்த அளவுக்காகவே ஒரு மொழியைப் பழக' ஆற்றல்கள் தேவையாக உள்ளன. இதனை வெறும் தசைப் பயிற்சி மட்டும் என்று நினைத்தால் கற்க முடியாது. நமது சொந்தக் குரலில் இருந்து மிகவும் வேறுபட்ட ஒரு மொழியின் ஒலிகளை நாம் முதலில் உருவாக்க முயலும்போது மட்டும் பேச்சு எவ்வளவு கடினமானது என்பதை நாம் உணர்கி றோம். நமது வாய்களும் நாக்குகளும் நாம் விரும்பும் வகையில் செயல்படவில்லை என்பதை நாம் திடீரென்று உணர்கிறோம். இருந்தபோதும் ஒவ்வொரு குழந்தையும் தமது சொந்த மொழியின் ஒலிக் குறிகளைப் பேசக் கற்கிறார்கள். ஒன்றிற்கு மேற்பட்ட மொழிகள் பேசப்படும் சூழலில் வளர நேர்ந்தால், அக் குழந்தைகள் அவை அனைத்தையுமே கற்கிறார்கள். இவற்றை அவன் எப்படி செய்கிறான்? தொடக்கத்தில் ஒருங்கிணைப்பு மிகவும் மோசமாக இருக்கிறது. வயது வந்த பலரும் கடினமாக உணரும் இதனை அவர் களால் மட்டும் எவ்வாறு (சாதாரணமாக) மேற்கொள்ள இயலுகிறது?

பொறுமை மற்றும் விடாமுயற்சி இவையே இதற்குப் பதில்கள் என்று தோன்றுகிறது; ஒலி, எழுத்து, சொல் ஆகியவற்றை ஆயிரக்கணக்கான தடவைகள் முயற்சிப்பதன் மூலமும்; தமது சொந்தக் குரலில் இருந்து வெளிவரும் ஒலிகளை மற்றவர்கள் குரலுடன் ஒப்பிட்டுப் பார்ப்பதன் மூலமும்; தமது பேச்சொலிகளை மற்றவர்கள் பேச்சொலிகளுக்கு நெருக்கமாகக் கொண்டு வருவதன் மூலமும்; எல்லாவற்றுக்கும் மேலாக, சரியாகச் செய்வதுதான் நோக்கம் என்றாலும் அதனை முன்னிட்டுத் தவறாகவும் செய்து பார்க்கும் சோதனை முயற்சிகள் மூலமும் குழந்தைகள் இதனைச் சாதிக்கிறார்கள் என்று தோன்றுகிறது.



ஒருமுறை, பில் ஹல் என்னிடம் இவ்வாறு கூறினார்: "எவ்வாறு பேசுவது என்பதைக் குழந்தைகளுக்கு நாம் கற்றுத் தந்தால், அவர்கள் ஒருபோதும் அதைக் கற்க மாட்டார்கள்." முதலில், அவர் ஜோக் அடிக்கிறார் என்றுதான் நான் நினைத்தேன். ஆனால், இப்போது தான் அவர் கூறியதன் முக்கியத்துவம் எனக்குப் புரிகிறது. குழந்தை களுக்குப் பேசக் 'கற்று'த் தர வேண்டும் என்று நாம் முடிவு செய்கிறோம். அப்போது நாம் என்ன செய்ய வேண்டும்? முதலில், பொறுப்புணர்வு கொண்ட வல்லுனர்கள் குழு ஒன்றை அமைத்து பேச்சாற்றல் குறித்து அக்குவேறு ஆணி வேறாக அலசி, 'பேச்சுத் திறன்களை' பல்வேறு பிரிவுகளாகப் பிரிக்க வேண்டும். பேச்சு என்பது பலவிதமான ஒலிகளால் ஆனது என்பதால், தனது சொந்த மொழியில் பயன்படுத்தப்படும் அனைத்து ஒலிக் குறிகளும் ஒரு குழந்தைக்குக் கற்றுத் தரப்பட வேண்டும்; அக் குழந்தை தனது மொழியைப் பேசக் கற்றுக் கொள்வதற்கு முன்னர் இது அவசியம் என்று நாம் கூற முடியும். முதலில் எளிமையான, பொதுவான ஒலிக் குறிகள் எவை, கடினமான ஒலிக்குறிகள் எவை என்பதை நாம் பட்டியலிட்டுக் கொள்ள வேண்டியது அவசியம். பின்னர் இந்தப் பட்டியல் படியே குந்தைகளுக்கு ஒலிக்குறிகளைக் கற்றுத் தர வேண்டும். மேலும், குழந்தைகள் 'குழப்பம்' அடைந்து விடாமல் இருக்க - பல கல்வியாளர்களுக்கு இந்தக் 'குழப்பம்' என்ற வார்த்தை சாத்தானாகவே உள்ளது. சாதாரண உரையாடல்களைக் குழந்தைகள் கேட்கச் செய்யக் கூடாது. மாறாக நாம் கற்றுத் தர விரும்பும் ஒலிக் குறிப்புகளையே அவர்களுக்கு அனைத்து வகைகளிலும் அறிமுகம் செய்ய வேண்டும்.

நாம் தயாரித்துள்ள பட்டியலில் ஒலிக் குறிப்புகளுடன் ஒரு எழுத்துப் பட்டியலும், சொற்கள் பட்டியலும் இடம் பெற்று இருக்க வேண்டும்.

ஒலிக்குறிகள் பட்டியலில் உள்ள அனைத்து ஒலிகளையும் குழந்தை கற்றுக் கொண்டுவிட்ட பிறகு, இந்த ஒலிக்குறிகளை இணைத்து எழுத்துகளை உச்சரிப்பது குறித்துச் சொல்லித் தர வேண்டும். இதன்படி பட்டியலில் உள்ள அனைத்து எழுத்துகளையும் உச்சரிக்கப் பழகிய பின்னர், நமது பட்டியலில் உள்ளபடி சொற் களைக் கற்றுத் தரத் தொடங்க வேண்டும். அதே நேரத்தில் இந்த எளிமையான சொற்களைக் கொண்டு வாக்கியங்கள் அமைக்க, இலக்கண விதிகளையும் கற்றுத் தர வேண்டும். ஒவ்வொன்றும் திட்டமிடப்பட வேண்டும்; அவற்றில் ஒன்றுகூட விடுபட்டு விடக் கூடாது. எதுவுமே மறந்துவிடவில்லை என்பதை உறுதிப்படுத்த கடுமையான பயிற்சிகளும், ஆய்வுகளும், சோதனைகளும் இடம் பெற வேண்டும்.

ஒருவேளை இதைச் செய்ய நாம் முயன்றிருந்தால்; என்ன நடந்திருக்கும்? என்ன நடந்திருக்கும் என்பது நமக்கே சாதாரணமாகத் தெரிந்த விஷயம்தான். பெரும்பாலான குழந்தைகள் பதற்றமும், நடுக்கமும், அச்சமும் அடைந்து, அடங்கி - ஒடுங்கி நாம் கூறுவதை அப்படியே முயற்சித்துக் கொண்டிருக்கும். நமது வகுப்பறைகளுக்கு வெளியே, அவர்கள் தமக்கான குழந்தை வாழ்க்கையை வாழ்வதாக இருந்தால், பெரும்பாலான குழந்தைகள் நமது 'கல்வி'யை ஒதுக்கிவிட்டு, தமது சொந்த வாழ்க்கையிலிருந்தே பேசக் கற்றுக் கொள்ளக்கூடும். அவ்வாறு இல்லாமல், அவர்கள் வாழ்க்கை மீதான நமது கட்டுப்பாடு (இதுதானே பெரும்பாலான கல்வியாளர்களின் கனவு!) முழுமையாக இருந்தால், அவர்கள் இயலாமையிலும், தனிமையிலும் அடைக்கலம் ஆவதைத் தவிர வேறு வழி இல்லை. வாசித்தல் மட்டும்தான் பயிற்சி என்ற நிலை உருவாகும்போது பெரும்பாலானவர்கள் இதையே தான் செய்கிறார்கள்.

சிகாகோ பள்ளிகளில் நிகழ்ந்ததும் இதுவேதான், குறைந்தபட்சம், அவர்களது வாசித்தல் கல்வி அனுபவம் இப்படித்தான் இருந்தது. வாசித்தல் பயிற்சியை 500 பயிற்சிகளாக வல்லுனர் குழுவினர் பிரித்திருந்தனர். பின்னர் அதை 283 பயிற்சிகளாகத் தொகுத்தனர். ஒவ்வொரு தடவையும் ஒரு பயிற்சி என்ற அடிப்படையில் இதைப் பின்பற்ற வேண்டும் என்றும் கறாராகக் கூறினர். பள்ளிகளில் பயிலும் அனைத்துக் குழந்தைகளுக்கும் இதுதான் பாடத் திட்டம் என்று வகுத்தனர். இத்தகைய அபத்தமான பாடத் திட்டம் இப்போது பின்பற்றப்படுவதில்லை என்று நம்புகிறேன்.

கடந்த கோடை காலத்தின் போது, ஒருநாள் ஒரு சூப்பர் மார்க்கெட்டிற்குச் சென்றிருந்தேன். தனது குழந்தையுடன் வந்த இளம்தாய் ஒருவர், நேராக இறைச்சிப் பிரிவிற்குச் சென்று, அக் குழந்தையுடன் பேசத் தொடங்கினாள். அது மிகவும் யதார்த்தமான, இயல்பான உரையாடலாக இருந்தது. வீட்டில் விருந்து நடைபெறும் போது இறைச்சி உணவு தயாரிப்பது பற்றியும், அதன் சுவை பற்றியும், எந்த வகையான இறைச்சி உணவு வகைகள் வாங்கலாம் என்பது குறித்தும் அவள் பேசினாள். குறிப்பாக அந்த இறைச்சித் துண்டின் விலை பற்றி அவள் பேசியது ஆச்சரியமாக இருந்தது. அந்த இறைச்சித் துண்டு நன்றாக இருந்தது; ஆனால் விலை மிக அதிகமாக இருக்கிறது என்றாள். உணவுப் பொருள்களின் விலைதான் இந்தக் காலத்தில் எவ்வளவு அதிகமாகப் போய்க் கொண்டிருக்கிறது என்றாள். இந்த இறைச்சியை அப்படியும் வாங்கலாம்தான்; ஆனால் இது வேக நீண்ட நேரம் ஆகும்; இன்னும் சில வேலைகளை முடித்த பிறகே வீட்டுக்குத் திரும்ப முடியும்; அதற்குள் 4 மணி ஆகிவிடும். அதையும் இந்த இறைச்சி சுவையாக இருக்கும்; என்றாலும், 2 நாள்களுக்கு முன்புதான் இதனை உணவில் சேர்த்திருந்தோம்; எனவே



இன்று வேண்டாம். இவ்வாறு அவள் பேசினாள். ஏதோ, தனது வயதையொத்த பெரியவர்களிடம் விவாதிப்பது போல அந்தத் தாய் வெகு இயல்பாகத் தனது குழந்தையிடம் பேசிக் கொண்டிருந்தாள். எந்த வார்த்தையும் வலிந்து பயன்படுத்தப்பட வில்லை; அவளது குரலும் அதட்டும் அல்லது சொல்லித் தரும் தொனியில் இல்லாமல் இருந்தது.

மற்றொரு சம்பவம், சுமார் ஒரு ஆண்டுக்கு முன்பு நடந்தது. ஆறு மாதக் கைக்குழந்தை உள்ள ஒரு வீட்டுக்கு நானும் சில நண்பர்களும் சென்றிருந்தோம். அக்குழந்தை நல்ல ஆரோக்கியத் துடன் இருந்ததால், அவளைப் பார்வையாளர்கள் முன்பு கொண்டு வருவதில் அவர்களுக்கு எந்தப் பிரச்சனையும் இருக்கவில்லை. நாங்கள் பேச்சைத் தொடங்குவதற்கு முன்பு, அவளைக் கொஞ்சினோம். நாங்கள் பேசியதும் அவளுக்கு மிகவும் பிடித்திருந்தது. சொல்லப் போனால் ரொம்பக் குஷியாகி விட்டாள். ஒவ்வொரு நபர் பேசும் போதும் அந்த நபரின் பக்கமாகத் திரும்பிக் கவனித்தாள். இதற்கிடையே தனது காரியத்திலும் கவனமாக இருந்தாள். கையில் ஒரு பொம்மை யைப் பிடித்துக் கொண்டு அவ்வப்போது அதனுடனும் விளையாடிக் கொண்டிருந்தாள். பிறகு கொஞ்ச நேரம் தன்னைச் சுற்றி என்ன நடக்கிறது என்று கவனிப்பாள். அவள் எதையோ கற்றுக் கொள்ளப் போவது போல காணப்பட்டாள். மக்கள் பேசுவது போல மட்டும் அல்ல, அவர்கள் ஒருவருக்கொருவர் பேசுவது போல. ஒருவருக் கொருவர் பேசிக் கொள்ளும் போதே புன்னகைப்பது, சிரிப்பது, மேலும் பேசுவது ஆகியவற்றைக் கற்றுக் கொள்ளும் துடிப்புடன் அவள் இருந்தது போலத் தோன்றியது. சுருக்கமாகக் கூறினால், அது ஒரு வகைச் சத்தம் மட்டும் அல்ல; மாறாக தகவல்கள், தொடர்புகள்.

குழந்தைகளும், சிறுவர் - சிறுமிகளும் பெரியவர்களின் உரையாடல் களைக் கேட்கவே விரும்புகிறார்கள். நீண்ட நேரம் கூட அமைதியாக அமர்ந்து கேட்கத் தயாராக இருப்பார்கள். காது கொடுத்துக் கேட்பதற்கு மட்டும். குழந்தைகள் பேச்சு மொழி கற்க அவர்களுக்கு உதவி புரிய நாம் விரும்பினால் அது அவர்களோடு பேசுவது ஒரு விதம். அதுவும் இயல்பாக பாதிப்பு ஏற்படுத்தாமல் பேச நமக்குத் தெரிய வேண்டும். மற்றொரு விதம் மற்றவர்களுடன் உரையாடும் போது குழந்தைகளைப் பக்கத்தில் இருக்கச் செய்வது ஆகும்.

லிசா தனது குழந்தைப் பருவத்தின் முதல் சில ஆண்டுகளில் தொழுவம் வைத்த ஒரு வீட்டில்தான் இருந்தாள். அவள் 18 மாதக் குழந்தையாக இருந்தபோது, ஒருநாள் சில பசுக்களைப் பார்த்து 'பசு பார்' என்றாள். நானும், வீட்டில் இருந்தவர்களும் வியப்பும் ஆச்சரியமும் அடைந்தோம். ஏனென்றால், இதுதான் அவள் பேசிய முதல் வார்த்தைகள். பசுக்கள் வெளியே கட்டப்பட்டு இருந்ததால் அதைப் பற்றி நாங்கள் பேசிக் கொண்டிருக்கும் போது அவள்

கேட்டிருக்கக் கூடும். ஆனால், சில நாட்கள் கழித்து, வயல்வெளி ஓரமாகச் சென்று கொண்டிருந்த போது, சில குதிரைகள் மேய்ந்து கொண்டிருந்ததைப் பார்த்த விசா, மீண்டும் 'பசு பார், பசு பார்' என்று கூறினாள். பின்னர், செம்மறி ஆடுகளைப் பார்த்த போதும் இவ்வாறே கூறினாள். இது குழப்பமாக இருந்தது. ஆனால், பசு குதிரை, ஆடு ஆகியவற்றை ஒரே விலங்கினமாக அவள் நினைக்க வில்லை என்பது நிச்சயம். ஏனெனில் குதிரைகளும், ஆடுகளும் வேறு - வேறு என்பது அவளுக்குத் தெரிந்திருந்தது. பிறகு ஏன் அவற்றைப் பசுக்கள் என்று அழைக்கிறாள்? என்பது குழப்பமாக இருந்தது. அல்லது அனைத்து விலங்குகளையும் பசுக்கள் என்றே அழைக்க வேண்டும் என்று நினைத்தாளா? அப்படியானால், நாய்களையும் பூனைகளையும் பசுக்கள் என்று ஏன் அழைக்கவில்லை? அவள் பார்த்த, கேட்ட, உணர்ந்த அனைத்து விஷயங்களில் இருந்தும், ஒரு குழு, ஒரு வகுப்பை மட்டும் தனியாகப் பிரித்து, 'வயலில் மேயும் பெரிய விலங்குகளை' மட்டும் பசுக்கள் என அடையாளம் கண்டு அவ்வாறு அவள் அழைத்திருக்க வேண்டும். அதற்காக நாங்கள் அவளை உடனே திருத்த முயலவில்லை. பசுக்கள், குதிரைகள், ஆடுகள் பற்றி வழக்கம் போலவே பேசிச் சென்றோம். ரொம்ப நாள் முன்பாகவே, வயலில் மேயும் விலங்குகளை இனம் கண்டு, அவற்றை ஒரு துணைக் குழுக்களாகவும் பிரித்து தன் அடையாளம் இட்டு அழைக்கத் தொடங்கி விட்டாள்.

இதே சமயத்தில், பொதியப்பட்ட ஒரு குதிரைப் பொம்மை ஒன்று அவளுக்குக் கொடுக்கப்பட்டது. இதன்பிறகு அவளும், நானும் ஒரு பொம்மைக் கடைக்குச் சென்ற போது அவள் மீண்டும் அதிர்ச்சியும், ஆச்சரியமும் ஏற்படுத்தினாள். அங்கு பொதியப்பட்ட பல்வேறு பொம்மைகள் இருந்தன. பல விலங்குகள் பல வடிவங்களில் பொம்மை களாக இருந்தன. இவை அனைத்தையுமே அவள் 'குதிரை' என்றே அழைத்தாள். இப்போதும் அவள் தெளிவுபடுத்தியது என்னவென்றால், பல விஷயங்கள் தொடுக்கப்பட்டு அவளது மனசில் பதிவாகியுள்ளன என்பதுதான். விலங்குப் பொம்மைகளைப் பொறுத்தவரை அவற்றிற்குக் 'குதிரைகள்' என்று பெயரிட்டுள்ளாள். பெரியவர்களும் அவளது பொம்மைகளைக் குறிக்க அவ்வாறே பேசினர். மற்றவர்கள் பேசுவதைக் கேட்பதன் மூலம், ஒரு பிரிவிற்குள் துணைப் பிரிவுகள் அமைத்து, அவற்றிற்குத் தனிப் பெயர்கள் இடவும் பழகிக் கொண்டாள். இவ்வாறு நாய்கள், பூனைகள், டெடிபியர் கரடிகள் போன்ற பெயர்கள் இட்டு அழைக்க முன்னமேயே தொடங்கி விட்டாள். பின்னர் இப் பெயர்கள் மிக லாவகமாக அவளது பழக்கத்திற்கு வந்துவிட்டது.

இதே போல, தொழுவம் அருகில் வளர்ந்த மற்றொரு ஆண் குழந்தை இருந்தது. அக் குழந்தைக்கு டிராக்டர்கள் மீது கொள்ளைப்



பிரியம். கொடகொட வென்று சத்தம் எழுப்பும், பெரிய, சிவப்பு நிற டிராக்டர் அது. அவன் பேசிய முதல் வார்த்தையும் 'டிராக்கர்'தான். கொஞ்ச நாளில் 'பெரிய நகரம் இயந்திரங்கள்' அனைத்தையும் 'டிராக்கர்' என்றே அழைக்கத் தொடங்கினான். கார்கள், பேருந்துகள், டிரக்குகள், நீராவியில் இயங்கும் மண் வெட்டிகள், புல்டோசர்கள், கிரேன்கள் என்று அனைத்தையும் 'டிராக்கர்' என்றே அழைத்தான். ஆனால் கொஞ்ச நாளிலேயே, பெரியவர்கள் பேச்சைக் கவனித்ததன் பயனாக, இதில் பல துணைக் குழுக்கள் இருப்பதைக் கவனித்து விட்டான். அவை ஒவ்வொன்றிற்கும் தானாகவே ஒரு பெயரிட்டு அழைத்தான். இவ்வாறு குறுகிய காலத்திற்குள்ளாகவே, மற்ற குழந்தை களைப் போல, அவனும் ஒவ்வொரு இயந்திரத்தின் பெயரையும் அவன் சரியாக அறிந்து கொண்டான்.

'பள்ளியில்லாமல் வளர்தல்' இதழுக்காக ஒரு தாய் எங்களுக்கு எழுதினாள்:

> ஒரு நொடியில் அங்கீகரிக்கக்கூடிய இரண்டு வார்த்தைகளை செசீ கொண்டிருந்தாள். மற்ற விஷயங்களும் பேசினாள் என்பதும் நிச்சயம். ஆனால் அவற்றை என்னால் புரிந்து கொள்ள இயலவில்லை. அவள் 'சூடு' என்ற வார்த்தையை அடிக்கடி கூறுகிறாள். உடல் உஷ்ணத்துக்கு மாறுபாடாக இருக்கும் அனைத்தையும், அப்படியே அழைத்தாள். அதிக உஷ்ணத்தோடு இருந்தாலும் 'சூடு' தான். ஜில்லென்று இருந்தாலும் 'சூடு' தான். விறகுகளையும் அப்படியே அழைத்தாள். அதாவது, அது எரிப்பதற்குப் பயன்படுவதால் அதையும் அப்படியே அழைத்தாள். மற்ற குழந்தைகள் கூறுவது போல 'டா' என்ற வார்த்தையும் பேசுகிறாள். டாடி (அப்பா), டாக் (நாய்), கேட் (பூனை), செம்மறி ஆடு (நாங்கள் வீட்டில் ஆடு வளர்க்கிறோம்) எல்லாமே 'டா'தான். இதேபோல நண்பரின் 10 மாதக் குழந்தை முதலில் பேசிய வார்த்தை பூனை. அவள் தனது குடியிருப்பைச் சுற்றி வலம் வருவாள். அப்போது அவள் அங்கீகரிக்கும் பல பொருட்களைச் சுட்டி 'பூனை' என்பாள். (அவளது வீட்டில் 2 பெரிய பூனைகளும் 10 குட்டிகளும் வளர்கின்றன.) அவள் பார்ப்பது பூனை என்றால் கைகளைக் கொட்டிக் கொண்டு சிரிப்பாள். அது பூனை இல்லையென்றால் தலையை அசைத்துவிட்டு அடுத்த விஷயத்துக்குப் போய் விடுவாள். அவளைப் பொறுத்தவரை இந்தப் பூனை, பூனை - இல்லாதது' என்று இரு பிரிவுகளாக மட்டும் உள்ளது.

குழந்தைகளின் இந்த நாமகரணம் சூட்டும் விஷயம் முதல் பார்வைக்கு சாதாரணமாகத் தோன்றினாலும் உண்மையில் மிக

முக்கியத்துவம் வாய்ந்தது ஆகும். பில் ஹல்லில் ஐந்தாவது கிரேடில் பணியாற்றத் தொடங்கியிருந்த சமயத்தில், 'வகை பிரித்தல்' என்ற விளையாட்டை பில் ஹல் குழந்தைகளுடன் விளையாடுவதை வழக்கமாகக் கொண்டிருந்தார். அவர் ஒரு வார்த்தை கூறுவார். உதாரணமாக, 'பீன்ஸ்' என்ற சொல்லைக் கூறினால், அந்த பீன்ஸ் சுக்குப் பொருந்தும் வகையைக் குழந்தைகள் கண்டுபிடிக்க வேண்டும். அது ஒரு பொருள், ஒரு தாவரம், ஒரு காய், பச்சை, சமைக்கும் பொருள் என்று பொருத்தமான எதையும் கூறலாம். உண்மையில், எந்த ஒரு பொருளைக் குறிக்கும் சொல்லைக் கூறினாலும், பெரும்பாலான குழந்தைகள் அதனை ஏதாவது ஒரு வகைக்குள் அடைத்து விடுகின்றனர். ஒவ்வொரு பொருளும் ஏராளமான உறுப்புகளைக் கொண்ட ஒரு வகையின் உறுப்பாகவே உள்ளன. ஒரு தோட்டக்காரருக்கு பீன்ஸ் ஒரு தாவரம். ஒரு சமையல்காரருக்கு பீன்ஸ் ஒரு சமையல் பொருள். அதில் என்ன சமைக்கலாம். அது வேக எவ்வளவு நேரம் ஆகும் என்பதைப் போன்ற தகவல்கள் அவருக்குத் தோன்றும். அது ஒரு பொருள் என்றால், அதுபோன்ற பொருட்களை ஒரு கண்ணாடிக் குடுவையில் போட்டு வகை பிரிப்போம். இவை எல்லாவற்றுக்கும் ஒரு பெயர் கொடுத்து விடுவோம் அல்லவா! அது போலத்தான் லிசாவும். தான் வயலில் பார்த்த அனைத்து பெரிய விலங்குகளுக்கும் ஒரே பெயரிட்டு அழைத்தாள்.

ஆனால், குழந்தைகள் முதல் முதலாக இந்த உலகைப் பார்க்கும் போது, இந்த வழியில் பார்ப்பதில்லை. தம் முன் உள்ள சதா மாறிக் கொண்டிக்கும் ஒரு பிரமாண்டமான ஓவியத்தில், வடிவங்களும், வண்ணங்களும் மாறிக் கொண்டிருப்பதாகவே பார்க்கின்றனர். நியூயார்க் நவீன ஓவிய அருங்காட்சியகத்தில் ஒரு வகையான நகரும் ஓவியம் அல்லது செயல்படும் ஓவியம் இடம் பெற்றிருந்தது. அதில் சுழலும், குழிவான ஆடிகள் மூலம் வண்ண ஒளிக்கற்றைகள் பீய்ச்சப் பட்டு திரையில் தொடர்ந்த படிமங்கள் மாறிக் கொண்டேயிருக்கும் வகையில் அமைக்கப்பட்டிருந்தது. இது போலத்தான் குழந்தைகள் முதன் முதலில் உலகைப் பார்க்கின்றனர். சிலருக்கு இதுபோன்ற ஒன்றைப் பார்ப்பது மிகவும் இடையூறாக இருக்கும்; சில வகையான அமைப்புகளும், வடிவ ஒழுங்கும் கொண்டவற்றையே அவர்கள் பார்க்க விரும்புவார்கள்; வேறு எதையும் அல்ல. ஒரு குழந்தைக்கும் இது போன்றே உலகம் பார்க்க வேண்டும். அக்குழந்தைக்கு முன் விதித்துள்ள உலகம், நம் முன் விரிந்துள்ள உலகம் போன்று பல்வேறு பொருள்களையும் தனித் தனியாகக் கொண்டு உருவாக்கப்பட்ட உலகம் அல்ல. ஒவ்வொன்றையும் நாம் கற்பனை செய்து கொண்டு அதற்கு பெயர்கள் இட்டு, நமது சிந்தனையில் ஒருங்கிணைத்துப் பார்ப்பது போல அவர்கள் முன் உள்ள உலகம் இல்லை. அறையில்



ஒரு நாற்காலியை நாம் பார்க்கும்போது, அந்த அறையின் ஒரு உறுப்பாக அதனை நாம் எளிதாகக் கற்பனை செய்து கொள்ள முடியம் அல்லது மற்றொரு அறையின் உறுப்பாகக் கற்பனை செய்து கொள்ள முடியும். குழந்தையைப் பொறுத்தவரை, தான் பார்க்கும் அறையின் ஒருங்கிணைந்த பகுதியாகவே அந்த நாற்காலி தோன்றுகிறது. மிகச் சிறிய குழந்தையிடம் இருந்து நாம் எதையாவது மறைக்கும்போது, அது மீண்டும் தெரிய வேண்டும் என்று அக் குழந்தை ஏன் அடம் பிடிக்கிறது என்பதற்கு அல்லது அதன் உலகை மறைப்பதற்கு இதுதான் காரணம்; அல்லது பல முக்கியக் காரணங்களில் இதுவும் ஒன்று. மேலும், நமது கண்களை மூடிக் கொண்டு, 'எங்கே காணோம்' என்று விளையாடும் விளையாட்டில், கைகளை எடுக்கும்போது குழந்தைகள் மகிழ்ச்சியில் துள்ளிக் குதிப்பதற்கும் இது ஒரு காரணம்; மேலும், இந்த உலகம் குறித்துக் குழந்தையின் புரிதல் வளர்வதற்கும் இது உதவுகிறது.

விமான நிலையங்களில் நான் பார்க்கும் குழந்தைகளில் நாம் விளையாட விரும்பும் விளையாட்டுகளில் ஒன்று தொப்பி (அல்லது கண்ணாடிகள்) விளையாட்டு ஆடும். முதலில் தொப்பி அல்லது கண்ணாடியை அணிந்து அவர்கள் சிறிது நேரம் என்னைப் பார்த்துக் கொண்டிருக்கும்படி செய்வேன். பின்னர் அதனை எடுத்து என் கையில் வைத்துக் கொண்டு அவர்கள் சிறிதுநேரம் என்னையே பார்த்துக் கொண்டிருக்கும்படி செய்வேன். பின்னர் தொப்பியைப் பின்புறம் தள்ளி விட்டுக் கொண்டும், அதை எடுத்துக் கொண்டும் இதே விளையாட்டை விளையாடுவேன். இந்த விளையாட்டின் போது நான் ஒரு வார்த்தை கூட பேச மாட்டேன். ஆனால், நட்புணர்வு கொண்ட பார்வையுடன், முகத்தை நேராக வைத்துக் கொள்வேன். ஆறு மாதம் அல்லது அதைவிட கொஞ்சம் பெரிய குழந்தைகள் அனைவரும் இந்த விளையாட்டினை மிகவும் ரசிப்பார்கள். நான் எவ்வளவு நேரம் விளையாடினாலும் அத்தனை நேரமும் கவனமாகப் பார்ப்பார்கள்.

கோட்பாட்டு உளவியலாளரான டாக்டர் ஹெர்மன் விட்கின் 'உளவியல் வேறுபடுத்துதல்' என்ற ஒரு புத்தகத்தில், மிகச் சிறு குழந்தையின் உலகை 'வேறுபாடற்றது' என்றே வர்ணிக்கிறார். அதனை சிறு துண்டுகளாகவோ, பகுதிகளாகவோ உடைக்க முடியாது. ஆனால், அக் குழந்தை வளரும்போது, தனித்தனியாக உள்ள பல பொருட்களின் தொகுப்பு என்று அந்த அறையைப் பார்க்கத் தொடங்குகிறது. அறையில் உள்ள ஒவ்வொரு பொருளும் - நாற்காலி, விளக்கு, மேசை - தமக்கான இருப்பைக் கொண்டுள்ளன. அதனைத் தனியாகவும் சிந்திக்க முடியும். ஒரு குழந்தை இந்நிலையை அடையும்

போது, உலகம் பல பொருள்களால் வேறுபட்டுள்ளது என்ற உளக் கருத்து அல்லது எண்ணம் அவனுக்கு சொல்லித் தரப்படுகிறது.

உதாரணமாக, நாற்காலி போன்ற பெயர்களைப் பொருட்களுக்கு இடத் தொடங்கும் அச் சிறுவன் மேலும் ஒரு படி மேலே தனது மனநிலையில் முன்னேற வேண்டியிருக்கிறது. அந்த நாற்காலி என்பது தாமாகவே, அந்த அறையோடு எந்தப் பிணைப்பும் இல்லாமலே அங்கு இருக்கிறது; அது அந்த அறையில் இல்லாவிட்டால் வேறு அறையில் இருக்க முடியும்; அல்லது அதே அறையில் வேறு இடத்தில் இருக்க முடியும் என்று அந்தக் குழந்தை முதலில் பார்ப்பதுடன், அந்த அறை அல்லது மற்ற அறைகளில் உள்ள மற்ற பொருட்களைப் போல் நாற்காலியும் ஒரு பொருள் என்றும் பார்க்க வேண்டும். 'குழப்பங்களில் மக்கள்' என்ற புத்தகத்தில் வெண்டல் ஜான்சன் இது குறித்துத் தெளிவாக எடுத்துரைக்கிறார். ஒத்த தன்மை என்பது வேறுபாடுகளை உருவாக்காத வித்தியாசமான தன்மை என்கிறார். எனவே குழந்தைகள் எதைப் பார்க்க வேண்டும் என்றால், ஒரு நாற்காலிக்கும் மற்றொன்றுக்கும் இடையிலான வேறுபாடுகளுடன் அவை யாவும் ஒரே அடிப்படையிலானவை என்பதையும் காண வேண்டும். சுருக்கமாக ஒரு நாற்காலியை ஒரு குடும்பம் அல்லது போன்ற பல பொருட்களைக் கொண்ட பிரிவின் ஒரு உறுப்பாக அவன் பார்க்கிறான். அதன் பிறகே அத்தகைய ஒரு பொருளை 'நாற்காலி' என்று பெயரிட்டு அழைக்கத் தயாராகிறான். அல்லது மற்றவர்கள் அதனை எப்படி அழைக்கிறார்கள் என்பதைப் புரிந்து கொள்ளத் தயாராகிறான். ஒரு பொருளுக்கு அக் குழந்தை பெயரிடும் முன்பே, தனது மூளையில் அதை வகைப்படுத்த வேண்டும். எனவே, ஒரு குழந்தை ஒரு பொருளுக்கு பெயரிட்டு அழைப்பது என்பது வெறும் பிரதிபலிப்பு மட்டும் அல்ல; அது மூளையின் படைப்பாக்கச் செயல்பாடும் ஆகும்.

மூளையின் இச் செயல்பாடு என்பதைப் பொருட்களை வகை பிரித்துப் பிரிவுகளாக்குவது, அப்பிரிவுகளுக்கு பெயரிடுவது என்பதை, குழந்தைகளின் அரூபச் சிந்தனை என்று மட்டுமே அழைக்க வேண்டும் என்று எனக்குத் தோன்றுகிறது.

டேன்னி (இக் குழந்தை பற்றி முன்பே கூறியிருக்கிறேன்) சிறு குழந்தையாக இருந்தபோது, ஒருநாள், அவன் விளையாடிக் கொண்டிருந்ததை நான் பார்த்தேன். அவன் அப்போது பேசப் பழகியிருக்கவில்லை; ஒரு நான்கைந்து வார்த்தைகள் மட்டுமே அப்போது அவனுக்குத் தெரியும். இந்த சமயத்தில் ஒரு பெரிய அலாரம் கடிகாரம் மீது ஆர்வம் ஏற்பட்டது. அதையே பார்த்துக் கொண்டிருப்பது அவனுக்குப் பிடிக்கும்; அதன் டிக்டிக் ஓசையை ஆவலுடன் கேட்பான். அதன் திருகாணிகள், சாவிகளுடன்



விளையாடுவான். கடிகாரம் அதற்கான மாடத்தில் வைக்கப்பட்டிருப் பதைப் பார்த்ததுமே, அதை நோக்கி 'லொ லொ... லொ..' என்று கத்துவான். யாராவது அந்தக் கடிகாரத்தை எடுத்து அவனிடம் கொடுக்கும் வரைஅவ்வாறு கூறிக் கொண்டே இருப்பான். ஆனால், அவன் 'கடிகாரம்' என்று கூறவில்லை என்பது தெளிவாகத் தெரிந்தது. அல்லது மற்ற குழந்தைகள் கடிகாரத்தை எப்படி அழைக்குமோ அப்படியுமல்ல. அவன் என்ன கூறினான் என்றால், 'அந்தக் கடிகாரம் எனக்கு வேண்டும். எனக்கு அந்தக் கடிகாரம் பிடித்திருக்கிறது. அந்தக் கடிகாரத்தை என்னிடம் கொடு' என்று தனது மொழியில் கூறினான்.

ஆசிரியப் பணிக்கு வருவதற்கு வெகுகாலம் முன்பே, ஜாக்கியை நான் சந்தித்தேன். அப்போது அவனுக்கு இரண்டு வயதுதான். உலர்ந்த சுட்ட உணவுப் பொருட்களை தனது மனதில் 'ஸ்ஸீ' என்று வகை பிரித்திருந்தான். ரஸ்க், ரொட்டி, நொறுக்குத் தீனி போன்றவற்றை 'ஸ்ஸீ' என்றே அழைத்தான். எப்படி அந்தப் பெயரைக் கண்டுபிடித்தான் என்று அவனது அம்மாவுக்கும் தெரியவில்லை. அப்பாவுக்கும் தெரியவில்லை. எந்த நொறுக்குத் தீனியையும் தாம் 'ஸ்ஸீ' என்று அழைக்கவில்லை என்று அவர்கள் தீர்மானமாகக் கூறினர். இத்தகைய பொருட்களை 'ஸ்ஸீ' என்று அழைப்பதே சரி என்று குழந்தை தாமாகவே முடிவு செய்திருக்கிறான் என்பது தெளிவாகப் புரிந்தது.

இதே போல, டோமிக்கு இரண்டு வயதாக இருக்கும்போது தான், அவன் முதல் முறையாகக் குதிரைகளைச் சந்தித்தான். ஒரு குதிரையின் பெயர் டியூக். மற்றொரு குதிரையின் பெயர் புளூபெரி. அந்த இரண்டு குதிரைகளுமே அவனை வெகுவாகக் கவர்ந்தன. எனவே இரண்டு குதிரைகளின் பெயர்களையும் ஒன்றாக இணைத்து ஒரே வார்த்தை யாக்கி 'டூக்பெரி' என்றே அழைத்தான். எந்தக் குதிரையைப் பார்த் தாலும் 'டூக்பெரி' தான். உண்மையிலேயே அவனது குடும்பத்தினரும் ஆச்சரியப்பட்டுப் போனார்கள். அதன்பிறகு அவர்களும் எந்தக் குதிரையையும் 'டூக் பெரி' என்றே சில நேரங்களில் அழைத்தனர்.

டோமியின் வேறு சில முதல் வார்த்தைகளும் பொருட்கள் தொடர்பானவை அல்ல. அவன் கைக்குழந்தையாக இருந்தபோது அவனைத் தூக்கிக் கொண்டு அருகில் உலா வருவது வழக்கம். அவன் எங்கே போக விரும்புகிறானோ அங்கு நோக்கிக் கை நீட்டுவான். அப்போது 'பாதை' என்பான். இதே வார்த்தையை அவன் என்னிடம் கூறியபோது, நான் பதில் அளித்தேன். 'இந்தப் பாதையில் போவோமா?' அவன் பயன்படுத்திய மற்றொரு முதல் வார்த்தை 'கீழே' ஆகும். 'என்னைக் கீழே இறக்கிவிடு' என்று இதற்கு அர்த்தம். தன்னைத் தூக்க வேண்டியதில்லை என்று உணரும்போது 'கீழே' என்பான். தன்னை யாருமே தூக்கவில்லை என்று உணரும் போதும்

'கீழே' என்பான். 'என்னை யாராவது தூக்கிக் கொள்ளுங்கள்' என்று இதற்கு அர்த்தம். அவனது அக்காள், சிறிய குழந்தையாக இருக்கும் போது, இதே விஷயத்துக்காக 'டப்டப்' என்ற வார்த்தையைப் பயன்படுத்தினாள்.

குழந்தைகள் கண்டுபிடித்த இந்த முதல் வார்த்தைகளையும், அவற்றை எந்தப் பிரிவுகளோடு இணைக்கிறார்கள் என்பதையும் ஒரு சேரத் தொகுத்துப் பார்ப்பது சில நேரங்களில் ஆர்வத்தைத் தூண்டுவதாக இருக்கக் கூடும். இவற்றோடு, இப் பிரிவுகளை அவர்கள் பின்னர் எவ்வாறு சிறிய துணைக் குழுக்களாகப் பிரிக்கிறார்கள் என்பதையும் குறித்துக் கொள்ள வேண்டும். தற்போதுதான் பேசத் தொடங்கியுள்ள மழலைகளையுடைய பெற்றோர்களாக இந்தப் புத்தகத்தை வாசிப்பவர் யாராவது இருந்தால், இத்தகைய வார்த்தைகளைக் குறித்துக் கொண்டு எனக்கு அனுப்புவார்கள் என்று நம்புகிறேன். (தமிழ் வாசகர்கள் பாரதி புத்தகாலயத்துக்கோ, இதன் மொழிபெயர்ப்பாளருக்கோ அனுப்பலாம்.)

குழந்தைகள் கண்டுபிடிக்கும் இத்தகைய சிறப்பான, பெயர் அல்லாத வார்த்தைகள் எனக்கு, முன்பு ஒருமுறை படித்த, கேள்விப்பட்ட ஓநாய் பையன் விக்டர் என்ற கதாபாத்திரத்தையே நினைவுபடுத்துகிறது. அவனது வாழ்க்கையின் முதல் பத்தாண்டுகள் பற்றிய கதையாக அது அறியப்படுகிறது. எந்த ஒரு நபரும் அறிந்துள்ளதைப் போல அவன் பிற மனித உயிர்களிடமிருந்து தனிமைப் பட்டு வாழ்ந்து வந்தான். அவன் கண்டுபிடிக்கப்பட்ட போது, ஒரு பிரான்சு நாட்டு மருத்துவர் அவனுக்குப் பயிற்சியளிக்கவும், கல்வி கற்றுத் தரவும் முயற்சி செய்தார். சக சிறுவர்கள் போல உடையணியச் செய்யவும், பிற லௌகீக காரியங்கள் செய்து கொள்ளவும் பயிற்சி அளிப்பதில் அவர் ஓரளவு வெற்றி கண்டார். இருந்தபோதும், அவன் பேச்சு மொழியைக் கற்கச் செய்ய ஆனமட்டும் முயற்சி செய்தும் பயனில்லை. ஒரு கட்டத்தில் அவர் என்ன முடிவுக்கு வந்தார் என்றால், நாம் இன்று சாதனை அளவு என்று நினைக்கும் அளவுக்காவது, அதாவது தொடக்க கட்ட மழலைப் பேச்சாவது வந்துவிட்டால் போதும் என்று நினைத்தார். இதன்பிறகு அவனது சந்தர்ப்பங்களை நன்றாகப் பயன்படுத்திக் கொள்ள முடியும் என்று நினைத்தார்.

பொருட்களுக்கான ஒலிக்குறிப்புகளைக் கற்றுத் தரும் பெரும் முயற்சியில் ஈடுபட்டுத் தோல்வியே அடைந்தார். ஒரு நாள் விக்டர் பசியோடும், தாகத்தோடும், உடல் வெப்பத்தோடும் இருந்தான். சமையல் மேசையில் குளிர்ந்த பால் உள்ள குடுவை இருந்தது. அக் குடுவை சில்லிட்டு இருப்பதை வெளிப்புறம் காணப்பட்ட நீர்த் திவலைகளில் இருந்தே அறிய முடிந்தது. அதைப் பார்த்ததும், விக்டர்



ஒரே ஒலிக் குறிப்பை மீண்டும், மீண்டும் கூறத் தொடங்கினான். பால் என்பதைத் தான் அவன் அப்படிக் கூறுகிறான் என்று அந்த மருத்துவர் ஊகித்தார். எனவே, அதன் பிறகும் பால் என்பதைக் குறிக்க அதே ஒலிக் குறிப்பை எழுப்பச் செய்ய முயற்சிகள் செய்தார். ஆனால், விக்டர் வெளிப்படுத்திய ஒலிக்குறிப்பு இன்னமும் வலுவானதாகவும், மேலும் சிக்கலானதாகவும் இருக்க வேண்டும். அதாவது, தாகமாகவும், உஷ்ணமாகவும் இருக்கும் உணர்வும், தனக்குப் பிடித்த சுவையான ஒன்றைப் பார்த்ததும் ஆகும் 'பசி மற்றும் தாகத்திற்கான' ஒலிகளை எழுப்பச் செய்யவும் முயற்சித்தார். ஆனால், பேச்சின் நோக்கம் மற்றும் அடிப்படை அம்சங்களை அந்தச் சிறுவனால் புரிந்து கொள்ளவே இயலவில்லை.

மருத்துவரின் தவறு; ஆமாம், அந்த ஓநாய் சிறுவன் பேசுவதற்குப் பழக்க இயலாததால் அது தவறுதான் - 'தொடர்பு படுத்துவதில்' நாம் மேற்கொள்ளும் தவறுகளுக்கு ஒரு சிறந்த உதாரணமாகும். வார்த்தைகள் தான் மொழியின் அடிப்படை அலகுகள் என்று நாம் ஒரு வாதத்துக்கு வந்து விடுவதால், நாம் மொழியைக் கற்கும் போது, முதலில் வார்த்தைகளைக் கற்கிறோம். ஆனால், நாம் வார்த்தைகளைத் கடைசியில் தான் கற்கிறோம் என்ற உண்மையில் இருந்து வெகு தொலைவில் உள்ளது. பேச்சின் மூலமாகத் தொடர்பு கொள்ளும் பெரும் சிந்தனையையே நாம் முதலில் கற்கிறோம். அதாவது, மக்களின் வாயில் இருந்து வெளிவரும் அனைத்து சத்தங்களும் ஏதாவது ஒரு அர்த்தம் கொண்டுள்ளதுடன், அதன் மூலம் ஏதாவது நடவடிக்கைகளும் மேற்கொள்ளப் படுகின்றன என்று புரிந்து கொள்ளவே இயலவில்லை.

பிறகு, மக்கள் எழுப்பும் குரல்களில் தொனி மற்றும் எதைப் பற்றி அவர்கள் பேசுகிறார்களோ அவற்றுடன் பொருத்திப் பார்ப்பது ஆகியவற்றின் மூலம் அவர்கள் என்ன பேசுகிறார்கள் என்பது குறித்த பொதுவான கருத்தைப் பெறுகிறோம். எனக்கு ஒரு வார்த்தை கூட பேசத் தெரியாத மொழியையுடைய ஒரு நாட்டில் கூட, தனது குழந்தையை அதட்டிக் கொண்டிருக்கும் தந்தை, அல்லது மக்கள் ஜோக்கடித்துக் கொண்டிருப்பது அல்லது விவாதத்தில் ஈடுபட்டிருப்பது அல்லது ஒருவர் மற்றவருக்கு விளக்கமோ அல்லது உத்தரவுகளோ அளிப்பது ஆகியவற்றை நான் புரிந்து கொண்டு விட முடியும். இதன் பிறகு அவர்கள் இலக்கணம் குறித்த மேலோட்டமான வரையறையை அணுகத் தொடங்குகிறார்கள். அதாவது மொழியின் அமைப்பு குறித்து அறியத் தொடங்குகிறார்கள். இறுதியாகவே அவர்கள் வார்த்தைகளைக் கற்கத் தொடங்குகிறார்கள். அவர்களே கண்டுபிடித்த மேலோட்டமான இலக்கண மாதிரிகளுக்குப் பொருத்தமாக அந்த வார்த்தைகளைப் பயன்படுத்த ஆரம்பிக்கிறார்கள்.

ஒரு அசல் மனிதனாக அந்த நல்ல மருத்துவர், விக்டருடன் பேசியிருந்தால், ஒரு பள்ளி ஆசிரியர் போல கற்றுத் தரும் முயற்சியில் இறங்காமல் யதார்த்தமாகப் பேசியிருந்தால், அவர் கூடுதல் வெற்றி அடைந்திருக்க முடியும். ஆனால், என்ன மொழி பேசப்படுகிறது என்பதைக் கூட அறிய இயலாத அந்த விக்டரால் எவ்வாறு வார்த்தைகளைப் புரிந்து கொண்டிருக்க முடியும்? அவனால் சமாளிக்க முடியாத அளவுக்கு அதிகத் தரவுகளை திணித்து விட்டார் என்பது பிரச்சனையல்ல. ஆனால் தேவையான விஷயங்களை அளிக்க அவர் தவறி விட்டார் என்பதுதான் பிரச்சனை.

டோமி சிறிய குழந்தையாக இருந்த சமயத்தில் ஒருநாள், ஏராளமான பொருள்களின் பெயர்களைக் கண்டுபிடிப்பது அவசியம் என்று முடிவு செய்து விட்டான். திடீரென்று அறையில் உள்ள பல்வேறு பொருட்களை உற்று நோக்கத் தொடங்கி, ஒவ்வொன்றையும் எனக்குச் சுட்டிக்காட்டினான். முதலில் அவன் என்ன விரும்புகிறான் என்பதே எனக்குப் புரியவில்லை. அவன் பார்க்கும் ஒவ்வொரு பொருளையும் அவனிடம் எடுத்துத் தந்துவிட வேண்டும் என்றோ, அல்லது அதனுடன் நான் ஏதாவது விளையாட வேண்டும் என்றோ அவன் விரும்புவதாகத் தான் நான் நினைத்தேன். ஆனால் அதை விரும்பவில்லை என்பதை அவன் எனக்கு உணர்த்தினான். இதனால் எனக்கு சிறிது குழப்பமாக இருந்தது. பிறகு, ஒருவாறு சமாளித்துக் கொண்டு, அவன் காட்டிய ஒவ்வொரு பொருளின் பெயரையும் கூறினேன். எனது ஊகம் சரி என்பதை உடனடியாகத் தனது மகிழ்ச்சி மூலம் வெளிப்படுத்தினான். அவன் பல்வேறு பொருட்களைச் சுட்டிக் காட்டினான். ஒரு பொருளின் பெயரை அறிய விரும்பி அவன் அதைச் சுட்டிக் காட்டும்போது, அவன் கேட்கக்கூடிய ஒரு கேள்வியை எழுப்பி அதற்குப் பதில் கூறுவதன் மூலம் அப் பொருளின் பெயரைக் கூறுவது அவனுக்குப் பயனுள்ளதாக இருக்கும் என்று நினைத்தேன். (அன்னிய மொழியைப் பயில விரும்புகிறவர்களுக்கு இது மிகவும் பயனுள்ள முறையாகும்.) எனவே, அவன் ஒரு மலர்த்தொட்டியை அவன் சுட்டிக்காட்டும் போது 'இதன் பெயர் என்ன? இது மலர்த் தொட்டி' என்று கூறினேன். நான் இதனைப் போதுமான அளவு கூறினால், அவனும் இதன் பெயரைக் கூற படித்து விடுவான் என்று நம்பினேன். இது குறுகிய காலத்தில் பலித்தது. அவன் அவ்வாறே செய்தான். ஆனால், இந்த விளையாட்டு எவ்வளவு காலம் நீடிக்கும் என்பதில் எனக்கு நம்பிக்கையில்லை. அல்லது எவ்வளவு காலத்திற்கு, பொருள்களின் பெயர்கள் தனக்குத் தேவை என்று அவன் உணர்வான் என்பதும் எனக்குத் தெரியவில்லை. தாராளமாகப் பேசும் பழக்கம் கொண்ட உறுப்பினர்களைக் கொண்ட ஒரு குடும்பத்தில் வளரும் ஒரு குழந்தை, மக்கள் பேசுவதைக் கவனிப்பதில் இருந்தே பொருட்களின் பெயர்களைக் கற்றுக் கொண்டு விடும்.



தற்போது வேறு பல குழந்தைகள் இந்த விளையாட்டை என்னுடன் விளையாடுகிறார்கள். குறிப்பாக ஒரு குழந்தையை நான் நினைவு கூர்கிறேன். அவள், எனக்குத் தெரிந்த சில இசைக் கலைஞர்களில் ஒருவரின் மகள். அவளது சுழன்று கொண்டிருந்த கேள்விகள், கருத்துகள் அனைத்துக்குமான பெயர்களைக் கண்டுபிடிக்க இயலாமல் விரக்தி நிலையில் இருந்தாள். அவள் வீட்டில் இருந்த எல்லாப் பொருட்களையும் சுட்டிக் காட்டினாள். ஒரு தடவையும் மீண்டும்மீண்டும் அதைத் திரும்பச் செய்தாள். அவளது குரல் மிகவும் ஆத்திரத்துடன் இருந்தது. அவள் கோபமாகக் கத்தினாள். அவன் சுட்டிக்காட்டும் பொருள் அனைத்தும் அவளிடம் தரப்பட வேண்டும் என்று அவள் விரும்புவதாகத் தான் அனைவரும் இதனை எளிதாகப் புரிந்து கொள்வர். ஆனால், அவள் விரும்பியது அது அல்ல. அவற்றின் பெயர்களைத் தான் அவள் விரும்பினாள்.

டோமியிடம் சில பெயர்களைக் கூறும்போது மிகவும் கவனமாக இருந்தேன். அது ஒரு பாடம் என்பதால் சில பெயர்களை நான் கூறுவதில்லை. சிலவற்றை அவளாகவே நினைவுபடுத்திக் கொள்ள வேண்டும். அதற்காக 'அது என்ன? இது என்ன?' என்று நான்கேட்டதில்லை. இந்த வகையான பரிசோதனைகள் தேவையில்லாதது. மேலும், இதனால் குழந்தைகள் கடினமாக உணர்வார்கள். தாம் தவறாகச் சொல்லிவிட்டால் தவறு செய்து விட்டதான உணர்வு நிலைக்குச் சென்று விடுவார்கள். சில கனிவான பெற்றோர்கள் கூட, தமது குழந்தைக்கு உதவுவதாக நினைத்து, இது போன்று செயல்படுவதை நான் பார்த்திருக்கிறேன். பள்ளிக்கூடத்திலும் இதே மாதிரியான பதற்றத்தைத் தானே அவர்கள் அனுபவிக்கிறார்கள். கேள்வி கேட்பது, ஊகிப்பது, குறிப்புகள் தந்து விளையாடுவது என்ற அதே விஷயங்கள் இங்கும் தேவையில்லை. தற்காப்பு நோக்கில், குழந்தைகள் கேள்விகளுக்கு விடையளிக்க மறுக்கும் அரிய சந்தர்ப்பத்தில் கூட, ஏராளமான வினாடி வினாக்களைத் தொடுத்து, கற்றல் என்பது செயல்பாட்டு முறை அல்ல, விடை அளித்துப் பெரியவர்களை மகிழ்ச்சிபடுத்துவதுதான் என்று அக்குழந்தை சிந்திக்கத் தொடங்குகிறது.

குழந்தைகளும், இளம் குழந்தைகளை விட பெரியவர்களும் (வயது வந்தோரைப் போன்றே) தாங்கள் கூறக்கூடிய வார்த்தைகளை விட அதிகமாகவே அறிந்து கொண்டவர்களாகவும் புரியக் கூடியவர்களாகவும் இருக்கிறார்கள் என்பதை நாம் நினைவுபடுத்திக் கொள்ள வேண்டும். நாம் ஒரு பிளக்கினைச் சுட்டிக்காட்டி, 'இது என்ன' என்று கேட்டால், நமக்கு பதில் கிடைக்காமல் இருப்பதற்கும் வாய்ப்பு உள்ளது. விடை பெறாமல் போகலாம். அப்படி ஒன்றும் பெறாமல் இருந்தாலோ, அல்லது தவறான விடை கிடைத்தாலோ,

அக்குழந்தைக்கு விளக்கின் பெயர் தெரியவில்லை என்றோ, அல்லது 'விளக்கு' என்ற சொல் எதைக் குறிக்கிறது என்று தெரியவில்லை என்றோ அர்த்தம் கொள்ள முடியுமா? அப்படியில்லை. மற்ற பொருத்துப் பாடுகளில், அந்த வார்த்தையை நன்றாக அறிந்திருக்கக் கூடும். 'இது என்ன' என்ற கேள்விக்கு அவன் விடை அளிக்காமல் இருப்பதற்குக் காரணம், அக் கேள்வி அக்குழந்தையை மிகவும் குழப்புவதால் மட்டுமே இருக்கலாம். அதாவது, அக்குழந்தை என்ன சொல்ல வேண்டும் என்று நாம் விரும்புகிறோம் என்பது தெரிவதில்லை. இதுதான் காரணம்.

ஜெரோம் புருனெர் ஒருமுறை சரியாகவே கூறினார். பள்ளிகளில் நமது செயல்பாடுகளும், பேச்சுகளும் குழந்தைகளுக்கு ஒன்றுமே தெரியாது என்ற எண்ணத்தை உருவாக்குவதைத் தவிர வேறு எதுவும் செய்வதில்லை. அல்லது பெரும்பாலான குழந்தைகளுக்கு இந்த எண்ணத்தையே ஏற்படுத்துகின்றன. உண்மையில், சில விஷயங்களைப் பற்றி நாம் பேசத் தொடங்குவதற்கு முன்பாகவே, அவற்றைப் பற்றிக் குழந்தைகள் மிகவும் துல்லியமாக அறிந்து வைத்திருப்பார்கள். கணித வகுப்பில் இதை நான் அடிக்கடி பார்த்திருக்கிறேன். அவர்கள் ஐந்தாம் கிரேடு மாணவர்கள். மாய செயல்பாடுகள் மற்றும் விதிமுறைகளால் அவர்கள் பதற்றமடைந்தும், குழப்பமடைந்தும் இருந்ததைப் பார்த்திருக்கிறேன். உண்மையில் அந்தக் கணக்குகள் மிகவும் சாதாரணமானவை. அவற்றுக்கான விடைகளை இன்னும் சிறிய குழந்தைகள் கூட (சில ஆண்டுகள் முன்பாக) கண்டுபிடித்து விட முடியும். ஆனால், ஆசிரியர்கள் ஏற் படுத்திய குழப்பங்களால் பொது அறிவையும், விதிகளையும் பயன்படுத்தி அவற்றிற்கு விடை காண இயலாதவர்களாக இருந் தார்கள். பள்ளிகளில் எவை நிதர்சனமாக இருக்கிறதோ, வீடுகளிலும் அதுவே நிதர்சனமாக இருக்கிறது. உலகைப் பற்றிய ஒரு குழந்தையின் புரிந்து கொள்ளுதல் திட்டவட்டமாக இருப்பதில்லை; பொத்தாம் பொதுவாகவே இருக்கிறது. அதிகப்படியான கேள்விகளையும், கூர்மையான கேள்விகளையும் நாம் கேட்பதன் மூலம், இந்தப் புரிந்து கொள்ளலைப் பலப்படுத்துவதற்குப் பதில் பலவீனப்படுத்தவே செய்கிறோம். குழந்தைகள் மீது நம்பிக்கை கொண்டு, அவர்களை சுயமாக விடுவதாக இருந்தால் அவர்களது புரிந்து கொள்ளல் வேக மாக வளர்ந்துவிடும்.

தற்போதுதான் வாசிக்கத் தொடங்கியுள்ள நிலையில் உள்ள குழந்தைகளுக்கு, குறிப்பாக இது மிகவும் பொருந்தும். அச்சிட்ட எழுத்துகளுக்கும், சொற்களின் ஒலிகளுக்கும் இடையிலான தொடர் புகள் குறித்து உள்ளுணர்வு மூலமான ஊகமான புரிந்து கொள்ளல் கள் குழந்தைகளிடம் ஏராளமாக உள்ளன. நாம் அவர்களுக்குத் தேவையான கால - அவகாசம் மட்டும் கொடுத்தால் போதும்.



மகிழ்ச்சிக்காக வாசிப்பதன் மூலம், இத்தகைய ஊகங்களைப் படிப்படியாகப் பரிசோதித்து, உறுதிப்படுத்தித் தங்கள் புரிந்து கொள்ளல் களைப் பலப்படுத்திக் கொள்வார்கள். தாங்கள் உண்மையிலேயே நன்றாக அறிந்தவற்றின் ஒரு பகுதியாக்கிக் கொள்வார்கள். ஆனால், இது என்ன? அது என்ன? அந்த எழுத்தை எப்படி உச்சரிப்பது? என்று தொடர்ந்து கேள்விகள் கேட்பதன் மூலம் குழந்தைகள் மீதான அழுத்தத்தை நாம் அதிகரித்தால், இந்த ஊகமான புரிந்து கொள்ளல்களைக் குழந்தைகள் இழந்து விடுவதற்கும், தமக்கு ஒன்றுமே தெரியாது, அதையும் படிக்க முடியாது என்று அவர்களை நினைக்கச் செய்வதற்கும் நாமே காரணமாகி விடுவதுடன், அவர்களுக்குத் தேவையான அனைத்துத் தகவல்களுக்கும் நம்மையே சார்ந்திருக்கச் செய்வதற்கும் அவர்களை உட்படுத்தி விடுகிறோம்.

பொருட்களின் பெயர்களைக் குழந்தைகள் கற்பதற்கு உதவி செய்ய ஒரு நல்ல வழி உள்ளது. நாம் சேர்ந்து செய்யும் வேலைகள் அனைத்தும் குறித்துப் பேசுவது ஆகும். பல தாய்மார்கள் தங்கள் குழந்தையை வெளியே அழைத்துச் செல்லத் தயார்ப்படுத்தும்போது இதுபோன்று சிலவற்றைப் பேசுகிறார்கள்: 'இப்ப நாம் ஷூ போடலாம். லேஸ் கயிறை நன்றாக இழுத்துக் கட்டணும். வலது காலுக்கு வலது ஷூ. இடது காலுக்கு இடது ஷூ. சரி ஷூ போட்டாச்சா. அடுத்து சட்டை மாட்டணும். முதலில் ஒரு கையை சட்டையில் மாட்டணும். அடுத்து சட்டையைப் போட்டு மற்ற கையை விடணும். அடுத்து தொப்பி நன்றாகக் காதுகள் மூடும்படி தொப்பியை மாட்டணும். ஆச்சு... இப்ப பாப்பா ரெடி..." இத்தகைய பேச்சு மிகவும் சினேகப் பூர்வமானதும், வேடிக்கையானதும் ஆகும். இதிலிருந்தும் குழந்தைகள் கற்கிறார்கள். ஆனால் வார்த்தைகளையல்ல; தொடர்களை, வாக்கியங்களை.

நல்லது, இதுபற்றி நான் உறுதியாக எதுவும் இல்லை. இத்தகைய பேச்சு அவசியம் என்றும் நான் உறுதியாக சிந்திக்கவில்லை. இந்த வகையில் பேசுவதால் தான் கோடிக்கணக்கான குழந்தைகள் பேசக் கற்கிறார்கள் என்று இல்லை. குழந்தைகளுடன் இவ்வாறு பேச முயலும் பெரும்பான்மையானவர்கள் குழந்தைகளுக்குப் பாசத்தையும், அன்பையும் பொழிவதற்குப் பதிலாக தனது குரலால் கற்பிப்பதன் மூலம் குழந்தைக்கு நல்லதை விட தீயதையே செய்வதாக நான் சந்தேகிக்கிறேன். பேச்சு நேர்மையாக இல்லாத போது, அதில் உண்மையான உணர்வுகள் இராது. தொலைக் காட்சி மூலம் குழந்தைகள் கேட்கும் பேச்சைப் போலத்தான் - இவற்றில் இருந்து எதையாவது பெற முடியும், பெற வேண்டும் என்றே அவர்கள் சிந்திப்பது இல்லை.

ஒரு குளிர்காலக் காலை நேரத்தில், நாங்கள் காலை உணவு சாப்பிட்டுக் கொண்டிருந்தபோது, 'டோ! டோ! டோ!' என்று கூறத் தொடங்கினான். உடனே எங்கள் முகத்தில் நம்பிக்கையான உணர்ச்சிகளை வெளிப்படுத்திக் கொண்டு 'டோ?' என்று கேட்டோம். ஆனால், உண்மையில் அவன் என்ன அர்த்தப்படுத்துகிறான் என்பது எங்களுக்குத் தெரியவில்லை என்பது தெளிவு. மீண்டும், 'டோ! டோ!டோ!" என்று எங்களைக் குழப்பமாகப் பார்த்தபடி கூறினான். 'கால்விரல் கோட், கோடு டாய்லட்' போன்ற ஒன்றைத் தான் 'டோ' என்ற வார்த்தை மூலம் அர்த்தப்படுத்துவான் என்று நாங்கள் நினைத்தோம். எனவே, அவனது கால் விரல்களைப் பார்த்து! "விரலில் காயம் பட்டு விட்டதா?" என்று கேட்டோம். இல்லை! தவறு! 'உன்னுடைய கோட் வேண்டுமா?' என்றோம். இதுவும் தவறு. "கழிவறை செல்ல வேண்டுமா?" என்றோம். (எங்கள் குடும்பத்துக் குழந்தைகள் கழிவறையை உபயோகிக்க இப்படித்தான் சொல்வது வழக்கம்.) ஆனால், மீண்டும் தவறு. ஜலதோசமா? என்றோம். இல்லை. இப்போதுதான் சரியான திசையில் செல்லத் தொடங்கினோம். மேலும், மேலும் பல கேள்விகளைக் கேட்டுக் கொண்டிருந்தோம். அப்போதுதான் தற்செயலாக, யாரோ வெளிக்கதவைத் திறந்து வைத்துச் சென்று விட்டதைக் கவனித்தோம். இப்போதுதான் அவன் அந்தக் கதவை மூடச் சொல்கிறான் என்பது தெரிந்தது. கதவை மூடினோம். இதில் இருந்து என்ன தெரிகிறது என்றால் குழந்தைகளின் பேச்சு அதன் ஒலியை விட பல அர்த்தங்களைக் கொண்டிருக்கிறது என்பதுதான். வார்த்தைகளின் வேறுபாடுகளை அவனால் கூற முடியாத போதும், பல்வேறு வார்த்தைகளுக்கு இடையிலான வேறுபாடுகள் அவனுக்குத் தெரிந்திருக்கக் கூடும்.

இதுபோன்ற வேறுபாடுகளைக் குழந்தைகள் நன்றாகத் தெரிந்திருக்கிறார்கள் என்பதை உறுதிப்படுத்திக் கொள்ள, பள்ளியில் உள்ளவர்கள் தொடர்ந்து கேள்விக் கணைகளைத் தொடுப்பது நினைவுக்கு வருகிறது. உதாரணமாக பி (P), பி (B) எழுத்துகளுக்கிடையிலான வேறுபாடுகளை உறுதிப்படுத்தக் கேட்கப்படும் கேள்விகளைக் கூறலாம். குழந்தைகள் பேச்சில் இந்தச் சொற்களைச் சரியாகப் பயன்படுத்தினால், அல்லது டோமி போன்றவர்கள் மற்றவர்களின் பேச்சுகளில் வெளிப்படும் இதுபோன்ற வேறுபாடுகளைப் புரிந்து கொண்டிருந்தால், பின்னர் அவர்கள் இக்கேள்விகளுக்கு விடை அளிக்க இயலவில்லை என்றாலும் இந்த வேறுபாடுகளை அறிந்தவர்களாகவே இருப்பார்கள்.

இத்தகைய கேள்விகள் ஒட்டுறவில்லாத கற்பித்தலுக்கு மற்றொரு உதாரணமாகும். பேராசிரியர் பபர்ட் இது குறித்துச் சரியாகவே



புகார் அளிக்கிறார் - பொருட்களுடனான அவர்களது இயல்பான தொடர்புகள் அனைத்தையும் இது வெட்டி விடுகின்றது.

ஒரு குழந்தை அவனது வெளிப்படுத்துதல் மூலமும், அவனது குரலில் தொடர்ந்து வலியுறுத்துவதன் மூலமும், அவனது வார்த்தைகளை மீண்டும், மீண்டும் திரும்பக் கூறுவதன் மூலம், சில விஷயங்களைச் சொல்ல கடுமையான முயற்சிகளை மேற்கொள்ளும் போதும், அவன் கூறுவதைப் புரிந்து கொள்ள நாமும் கடுமையாக முயற்சிக்க வேண்டும். இது அவ்வளவு எளிதான கரியமாக இல்லாமல் இருக்கலாம். முதல் ஒன்றிரண்டு முயற்சிகளில் புரியவில்லையென்றால், 'நீ என்ன சொல்கிறாய் என்று எனக்குத் தெரியவில்லை' என்று சிலர் கேட்டு, அத்துடன் கை கழுவி விடுகிறார்கள். அவ்வாறு நாம் கைவிட்டு விடக் கூடாது. சில சமயங்களில், குடும்பத்தில் உள்ள மூத்த குழந்தையின் உதவியை நாடலாம். தன்னை விட வயதில் கொஞ்சம் சிறிய குழந்தைகளை, அக் குழந்தை நம்மை விட நன்றாகத் தெரிந்து கொண்டிருக்கக் கூடும். அவன்(ள்) நம்மைவிட எளிதாகப் புரிந்து கொள்ளக்கூடும்.

ஏனெனில் அந்தப் பெரிய குழந்தை தனது முந்தைய கால பேச்சுகளை இன்னமும் நினைவுபடுத்திக் கொள்ள முடியும். இதன் மூலம் தனது தம்பி,தங்கை என்ன கூற முயற்சிக்கிறார்கள் என்பதை எளிதாக மொழிபெயர்க்கலாம். அல்லது, வீட்டில் மூத்த குழந்தைகள் இல்லையென்றால், அந்தச் சிறிய குழந்தையிடம் "எனக்குக் காட்டு" என்று கூறலாம். தனது சிறிய மகனிடம் இது போன்று நடந்து கொண்ட ஒரு தாயை இங்கு நான் நினைவு கூர்கிறேன். முதலில் அந்தக் குழந்தை இதனைச் சரியாகப் புரிந்து கொள்ளவில்லை. சிறிது குழப்பமடைந்தான். பிறகு அவள் ஒன்றிரண்டு தப்படிகள் எடுத்து வைத்து, "இங்கா?", "இந்தப் பாதையிலா?" என்று கேட்டாள். பிறகு மற்றொரு திசையில் நடந்து இதே கேள்விகளைக் கேட்டாள். இப்போது குழந்தை பார்த்துக் கொண்டிருந்தான். ஆனால், குழப்பம்தான். விடை இல்லை. சிறிது நேரம் கழித்த பிறகுதான் அவளது கேள்வி புரிந்தது. அதன்பிறகு அவளை அழைத்துக் கொண்டு தான் விரும்பிய இடத்துக்குச் சென்று அதைக் கூறினான்.

டோமி சிறு குழந்தையாக இருந்தபோது, ஒரு தடவை, தனது படுக்கைத் தடுப்புக் கம்பிகள் இடையே தலையைக் கொடுத்து மாட்டிக் கொண்ட தனது டெடிபியர் பொம்மை பற்றி கூற வந்தான். முதலில் இதனை என்னால் புரிந்து கொள்ள முடியவில்லை. "எனக்குக் காட்டு" "எனக்குக் காட்டு" என்று திரும்பத் திரும்பக் கூறிக் கொண்டிருந்தேன். இதனை அவன் புரிந்து கொள்ளத் தொடங்கியவுடனே, அந்தத் துயர சம்பவம் நடந்த இடத்துக்கு என்னை அழைத்துச் சென்றான். "அய்யய்யோ. உனது டெடிபியர்

பொம்மை கம்பிகளுக்குள் மாட்டிக் கொண்டு விட்டதா? ஒரே நிமிஷம். அந்தப் பொம்மையை நைசாக வெளியே எடுத்து விடலாம். முதலில் அதை லேசாக இப்படி வளைக்க வேண்டும். பிறகு அதை நேராக நிமிர்த்த வேண்டும். இப்போது அதனை லேசாக வெளியே எடுத்து விடலாம். இதே பார். உனது டெடிபியர் வெளியே வந்து விட்டான்" என்று கூறியபடியே வெளியே எடுத்தேன். மேலும், அந்த பொம்மை கழுத்தை மாட்டிக் கொண்டது பற்றி சிறிதுநேரம் பேசிக் கொண்டிருந்தேன். இத்தகைய பேச்சின் குறிக்கோள் என்ன? முதலில், சிறிய உரையாடலை உருவாக்குவதுதான் முதல் நோக்கம். இரண்டாவதாக, அவன் என்ன கூற முயற்சிக்கிறான் என்பதை நமது மொழியில் கூறுவது. மேலும், இத்தகைய விஷயங்கள் பற்றிப் பேச நம்மிடமும் வார்த்தைகள் இருக்கின்றன என்று காட்டுவது.

இந்தக் கரடி பொம்மை சம்பவத்தால் நான் ஒன்றும் மகிழ்ச்சி அடைந்து விடவில்லை. இப்போது திரும்பிப் பார்க்கும்போது, நான் அவனுக்கு கற்றுத் தராமலேயே டோமியால் இதனைக் கூறியிருக்க முடியும் என்பதை நான் நன்றாகப் புரிந்திருந்தபோதும், எனக்குள் இருந்த ஆசிரியப் பேய் அப்போது உயிர்த்தெழுந்து விட்டதாகவே இப்போது தெளிவாக உணர்கிறேன். அப்போது அந்த ஆசிரியப் பேய் என்னிடம் என்ன கூறியது என்றால் 'ஆனால் நீ புத்திசாலியாக இருந்தால், நீ புத்திசாலி. அவனுக்கு நீ கற்றுத் தந்தால், அவன் இன்னும் அதிகம் கற்பான்." ஆனால் அப்படியில்லை. அவனிடம் டெடிபியர் கரடி பொம்மை பற்றிப் பேசியது எல்லாம் நேர்மையானது அல்ல. வெறும் ஆசிரியப் பிதற்றல்தான். நேர்மையாகக் கூறுவதாக இருந்தால், நான் ஒன்றுமே செய்யவில்லை என்றுதான் கூற வேண்டும். ஏனெனில் என் குடும்பத்தில் இன்னும் சிறப்பாக நடந்து கொண்டிருந்தது. உண்மையான பேச்சுகளும், யதார்த்தமான உரையாடல்களும் நிறைய நடந்தேறின. இது போலியான பேச்சுகளுக்கு அங்கே நேரமே இல்லை. ஆனால், டோமிக்கு இதுபோன்ற பேச்சு அறிவுரைகளை தினசரி யாராவது வழங்கிக் கொண்டிருந்ததாக இருந்தால், உண்மையில் அவனுக்குத் தீங்குதான் செய்திருப்போம்.

புருனோ பெத்தல் ஹம் பல தடவைகள் சுட்டிக்காட்டி இருப்பதைப் போல, உலகத்திடம் இருந்து பொறுப்பான ஒரு பதிலை எதிர்பார்க்கும் ஒரு குழந்தையின் முயற்சிகளை, நாம் மீண்டும் மீண்டும் நிராகரித்து விட்டோமானால், பின்னர் நம்மிடம் முயற்சிகள் மேற்கொள்வது வீண் வேலை என்ற முடிவுக்கே குழந்தைகள் வந்து விடுவார்கள். அறிவுக் கூர்மைப் புள்ளிகள் மீது இது எனக்கு புதிய ஒளியைப் பாய்ச்சுகிறது. வார்த்தைகளைப் புரிந்து கொள்வது, பயன்படுத்துவது ஆகியவற்றின் அடிப்படையிலேயே இந்த அறிவுக்கூர்மைத் தேர்வுகள் என்று அழைக்கப்படும் முறை அமைந்துள்ளது என்பதை நாம் அறிவோம். மேலும், சம்பந்தப்பட்ட குழந்தையின் குடும்பத்தைப் பொறுத்தே அறிவுக் கூர்மைப் புள்ளிகள் அதிகமாகவோ, குறைவாகவோ அமைகின்றன என்பதும் நமக்குத் தெரியும்.



சொல்லாடல் திறன் அடிப்படையிலேயே இத்தேர்வுகள் அளவிடப்படுவதால் இவை பெற்றோரிடம் இருந்தே பெறப்படுகின்றன என்ற முடிவுக்கு இதன் மூலம் நாம் எளிதாக வந்து விட முடிகிறது. இதுகுறித்த இரண்டாவது சிந்தனைக்குப் பல கல்வியாளர்களும் தற்போது வரத் தொடங்கியுள்ளனர்; ஆனால், இது இன்னமும் நாட்டார் வழக்காற்றின் ஒரு பாகமாகவே இருக்கிறது. மனிதக் கருவினை 20 புள்ளிகள் அறிவுக்கூர்மை வரை உருவாக்குவது பற்றி உயிரியலாளர்கள் தற்போது மிகவும் ஆர்வத்துடன் பேசி வருவது பற்றிசுட்டிக்காட்டப்படுகிறது. அறிவுக் கூர்மைப் புள்ளிகளைப் பயிற்சிகள் மூலம் அடைய முடியும் என்பதைவிட, அது பிறவியிலேயே உருவாகும் திறன் என்றே அவர்கள் இன்னமும் எண்ணுகிறார்கள் என்பதையே இது தெளிவாகக் காட்டுகிறது.

குழந்தைகளின் அறிவுக் கூர்மைத் திறனை ஊக்கப்படுத்தி மேம்படுத்த வேண்டுமென்றால், அக் குழந்தைகளின் பெற்றோர்கள் வார்த்தைகள், சொற்கட்டுகளில் அதிகத் திறன் பெற்றிருந்தால் மட்டுமே இயலும். இதைப் பொறுத்தே குழந்தையின் அறிவுக் கூர்மைப் புள்ளிகள் அதிகமாகவோ, குறைவாகவோ இருக்கும் என்று நம்பப்படுவது போல, குறைந்தபட்சம் எனக்குத் தெரிகிறது. இத்தகைய குழந்தைகள், கைக்குழந்தைப் பருவத்தில் இருந்தே, சுற்றியுள்ளவர் களின் பேச்சுகளைக் கேட்க முயற்சிக்கும்படி ஊக்கப்படுத்தப்படு கிறார்கள். அவர்கள் உண்மையில் பேசத் தொடங்கியதும், மேலும் ஊக்கப்படுத்தப்படுகிறார்கள். ஏனெனில், அவர்களின் பெற்றோர் (அல்லது பிற வயதானவர்கள்) அவர்களைப் புரிந்து கொள்ளும் ஆற்றலும், ஆதாரங்களும் உடையவர்களாக இருக்கிறார்கள். எனவே, அதிக சொல்லாடல் திறன் இல்லாத ஒரு குடும்பத்தில் ஒரு குழந்தை அதிக உரையாடல்களைக் கேட்கும் வாய்ப்புகள் இல்லாததால் மட்டு மல்லாமல், அக் குழந்தை பேச முயலும்போது ஊக்கப்படுத்தப்படாத தாலும் கூட, அக் குழந்தை இந்த விஷயத்தில் ஒரு ஊனமுற்றதாகவே இருக்கிறது. குழந்தை என்ன பேசுகிறது என்பதைப் புரிந்து கொள்ளக் கடினமாகப் புரிந்து கொள்ள மக்கள் முயற்சிக்கா விட்டால், நம்மிடம் பேசுவதில் ஒரு பயனும் இல்லை என்ற முடிவுக்கு அவன்(ள்) வந்துவிடக் கூடும்.

புரிந்து கொள்ளுதல் குறித்த இந்தக் கருத்து முன் எப்போதையும் விட இப்போதுதான் மிகவும் உண்மையாக, பொருத்தமாக

இருப்பதாக எனக்குத் தோன்றுகிறது. குழந்தைகளின் அழுகை குறித்து 'த நியூயார்க் டைம்ஸ்' இதழ் 1981இல் ஒரு கட்டுரை வெளியிட்டது. ருட்ஜெர்ஸ் மருத்துவப்பள்ளி, குழந்தை மருத்துவத்துறை பேராசிரியர் டாக்டர் மைக்கேல் லீவிஸ் கூறிய கூற்றை அக்கட்டுரை மேற்கோள் காட்டியிருந்தது. பிறந்து எட்டு வாரமேயானாலும், தங்கள் அழுகைக்குப் போதுமான கவனிப்புப் பெறும் குழந்தைகள் அதிக ஆர்வம் கொண்டவர்களாக இருப்பதுடன், அதிகப் புன்னகையுடன், நீண்ட நேரம் விழித்திருப்பவையாகவும் இருக்கின்றனர் என்று அவர் கூறியுள்ளதாக அந்த மேற்கோளில் குறிப்பிடப்பட்டுள்ளது. இதே கட்டுரையில், டேவிஸில் உள்ள கலிஃபோர்னியா பல்கலைக்கழக மனித மேம்பாட்டுத் துறை இணைப் பேராசிரியர் சூசன் கிரோக்கன்பெர்க் "தனது தாயிடம் இருந்து அதிகக் கவனிப்பைப் பெறும் ஒரு குழந்தை, குறைவாக அழுகிறது. மேலும் அதிக பாதுகாப்பு உணர்வைப் பெறுவதுடன், கூடுதலான நம்பிக்கையையும் வளர்த்துக் கொள்கிறது" என்பது பல்வேறு ஆய்வுகளில் நிரூபிக்கப்பட்டுள்ளதாகக் கூறுகிறார். குழந்தையின் சாதாரண அழுகைக்கெல்லாம் கவனம் செலுத்தினால் அது குழந்தையைக் 'கெடுத்து' விடும் என்று கூறும் தாய்மார்கள் பின்னர் அதிகமாக அழும் குழந்தைகளைக் கொண்டிருந்ததையே காண முடிந்தது.

இரண்டு, இரண்டரை வயதுக் குழந்தைகள் தங்களுக்குள் எழும் அன்பார்ந்த கோபத்தால் அழுகிறார்கள். தாங்கள் புரிந்து கொள்ளாத உணர்வுகள் (சில நேரங்களில் தவறுகள், சரியில்லாதவை) மூலமாக தாங்கள் விரும்புவதைச் செய்ய இயலாத காரணத்தாலோ அல்லது யாருமே தம்மைப் புரிந்து கொள்ள முயலாததாலோ, இதனால் தமது வார்த்தைகள் புறக்கணிக்கப்படுவதாக உணர்வதாலோ, வேண்டுமென்றோ, திட்டமிட்டோ மட்டும் இந்த அழுகை எழுவதில்லை என்று நான் நீண்ட காலமாகவே உணர்ந்து வந்திருக்கிறேன். சில சந்தர்ப்பங்களில் ஒரு குழந்தையின் விருப்பத்தை நமக்கு ஏற்றாற் போல வளைக்க வேண்டி நேரலாம். அப்போதுகூட, அவன் விரும்புவதை நமக்குக் கூற முயற்சிக்கும் போது, நமது முழுமையான கவனத்தைச் செலுத்தியாக வேண்டும். ஒரு சிறு குழந்தையோடு வாக்குவாதத்தில் ஈடுபட நேர்கிறபோது கூட, குறைந்தபட்ச நாகரிகத்தை நான் எப்போதும் கண்டிருக்கிறேன். 'நீ என்ன சொல்றேங்கிறக் கேட்டுக்கிட்டுதான் கண்ணு இருக்கேன். ரொம்பக் கோபமா இருக்கே. வருத்தமா இருக்கே. எனக்கும் வருத்தமாத்தான் இருக்கு. ஆனால், உனக்கு அந்த சாக்லெட்டை நான் வாங்கித் தரப் போவதில்லை" என்று நான் கூறுவதற்கு அந்தச் சூழ்நிலை எனக்கு மிகவும் உதவியுள்ளது.



ஆனால், குழந்தைகளைப் புரிந்து கொள்வதில் நாம் தோல்வியடைவதில் மிகவும் ஆழமான, மிகவும் முக்கியமான விஷயம் உள்ளன. அவர்கள் மிகவும் சிறியவர்களாகவும், வளர்ச்சியடையாதவர்களாகவும், பேச இயலாதவர்களாகவும், முட்டாளாகவும், (நான் மிகவும் விரும்பும் நபரிடம்) கோரிக்கை விடுப்பவர்களாகவும் இருக்கிறார்கள் என்பதாலேயே, அக் குழந்தைகளின் பல கேள்விகள் மற்றும் கவலைகளை நாம் மிக எளிதாகக் குறைத்து மதிப்பிட்டு விடுவதுடன், ஒன்று அவர்களைப் பார்த்து ஏளனமாகச் சிரிக்கிறோம் அல்லது ஒட்டுமொத்தமாக அவற்றைப் புறக்கணித்து விடுகிறோம். ஆம்ஹெர்ஸ்ட்டில் உள்ள மாசாசுசெட்ஸ் பல்கலைக்கழக தத்துவத் துறைப் பேராசிரியர் டாக்டர் காரெத் மாத்யூஸ் சமீபத்தில் எழுதியுள்ள முக்கியமான, மதிப்புமிக்க, சிறிய மற்றும் விறுவிறுப்பான புத்தகமான 'தத்துவமும் குழந்தையும்' என்ற புத்தகத்தில், குழந்தைகளுடன் அவர் மேற்கொண்ட உரையாடல்களில் இருந்து அவர் தெளிவுபடுத்துவது என்னவென்றால், குழந்தைகளின் ஆச்சரியமும், கோபமும் கொண்ட பல கேள்விகள், பொதுவாக இவை முட்டாள் தனமானவை என்று நம்மால் புறக்கணிக்கப்படும் இக் கேள்விகள், தத்துவம் தோன்றிய நாளில் இருந்து, மாபெரும் சிந்தனையாளர்களும், ஞானிகளுமே விடை காண முடியாமல் போராடி வரும் கேள்விகளாக உள்ளன. குழந்தைகள் மீது மிகவும் பரிவு கொண்டு, அவர்களை மிக நெருக்கமாகக் கவனித்து வந்த பியாஜெட், பெத்தல்ஹைம் போன்றவற்றைக் கூட, குழந்தைகளின் அறிவு சார் திறன்களைத் தொடர்ந்து, நிர்த்தாட்சண்யமாகக் குறைத்து மதிப்பிட்டு வந்துள்ளதையும், குழந்தைகளின் பேச்சுகளில் உள்ள தத்துவ விசாரத்தைத் தவறாகப் புரிந்து கொண்டோ அல்லது அலட்சியப்படுத்தியோ வந்துள்ளனர் என்பதையும் மாத்யூஸ் மென்மையாகவும், கனிவாகவும் சுட்டிக் காட்டியுள்ளார்.

குழந்தைகள் இவ்வாறு எழுப்பிய சில கேள்விகளை டாக்டர் மாத்யூஸ் நம் முன் வைக்கிறார் (அவரது விவாதங்களை இத்துடன் நிறுத்திக் கொள்வதற்கு என்னை மன்னிக்கவும்).

> டிம் (ஆறு வயது), கையில் இருந்த ஐஸ்கிரீம் குப்பியை சுவைத்துக்கொண்டே கேட்டான். "அப்பா, இதெல்லாமே ஒரு கனவு இல்லை என்று நாம் எப்படி உறுதியாகச் சொல்ல முடியும்?" எனக்குத் தெரியவில்லை' என சிறிது நிலைகுலைந்த நிலையில் பதிலளித்த அவனது அப்பா 'இதை நம்மால் கூற முடியும் என்று நீ எப்படி நினைத்தாய்?' என்று கேட்டார். தனது கையில் இருந்த ஐஸ்கிரீம் மீது சிறிது நேரம் கவனம் செலுத்திய டிம் 'சரி. எல்லாமே கனவுதான் என்று நான்

நினைக்கவில்லை. ஏன்னா, கனவில் மக்கள் இதுபோன்று - இது கனவா? என்று கேள்விகள் கேட்பதில்லை' என்றான்.

ஜேம்ஸுக்கும் அவனது அப்பாவுக்கும் எழுந்த விவாதத்தில், சில கேள்விகளை ஜேம்ஸ் எழுப்பினான். இந்த விவாதத்தைத் தொடர்ந்து அவன் "அதுதான் என்று எனக்குத் தெரியும்" என்றான். அதற்குப் பதிலளித்த அவனது அப்பா "ஆனால் நீ கூறுவது தவறாகவும் இருக்கலாம்" என்றார். இப்போது (4 வயதும் ஏழு மாதங்களும் ஆன) டெனிஸ் இந்த விவாதத்தில் சேர்ந்து கொண்டு "ஆனால், அவனுக்கு அது தெரியும் என்றால், அவன் தவறு செய்ய முடியாது. எண்ணங்கள் சிலவேளை தவறாக இருக்கலாம். ஆனால் அறிதல் எப்போதும் சரியாகவே இருக்கும்" என்றான்.

இயன் என்ற (ஆறு வயது) சிறுவனின் அப்பாவின் நண்பர்களின் மூன்று குழந்தைகளும் அவனது தொலைக்காட்சிப் பெட்டியை ஆக்கிரமித்துக் கொண்டனர். இதனால் அவன் மிகவும் விரும்பும் நிகழ்ச்சியைப் பார்க்கவே முடியவில்லை. இதை ஒரு அவமானமாக உணர்ந்த இயன்; 'அம்மா' என்று அழைத்து தனது விரக்தி நிலைமையை இவ்வாறு வெளிப்படுத்தினான்: "ஒரு நபரின் நலன்களை விட மூன்று நபர்களின் சுயநலன் எந்த வகையில் சிறந்தது?"

ஜான் (ஆறு வயது), தன்னிடம் உள்ள புத்தகங்கள், பொம்மைகள், துணிமணிகள் ஆகிய உடைமைகளுடன் இரு கைகள், கால்கள் மற்றும் ஒரு தலையும் தனது உடமை என்று எண்ணிய அவன், அவனது பொம்மைகள், அவனது கைகள், அவனது தலை என்று சொல்லிக் கொண்டவாறு, திடீரென்று "எனது எந்த உறுப்பு உண்மையிலேயே நான்?" என்று கேட்டான்.

ஒரு சிறிய பிரதிபலிப்புடன், இத்தகைய கேள்விகள் நம்மை எவ்வளவு தூரத்திற்கு இட்டுச் செல்ல முடியும் என்பதை நாம் எளிதாகப் பார்க்கலாம். மாத்யூஸ், அவரது புத்தகத்தின் கடைசி அத்தியாயத்தில், அப்போது 9 வயதாக இருந்த தனது மகனுடன் நடத்திய தத்துவ விவாதம் குறித்துச் சிறிது விளக்கமாகக் கூறியுள்ளார். இந்த விவாதம் பல வாரங்கள் நீடித்ததாகவும், பல்வேறு மதிப்பு முக்கியத்துவமுள்ள தத்துவத் தலைப்புகள் இந்த விவாதத்தில் இடம் பெற்றதாகவும், இவற்றில் சொற்களின் அர்த்தங்களை நாம் எவ்வாறு அறிகிறோம், சொற்களே இல்லாத சூழ்நிலை இருந்தால் நாம் எப்படி, எவ்வாறு உணர்வோம் என்பன உள்ளிட்ட பல அம்சங்கள் இடம் பெற்றிருந்ததாகவும் அவர் கூறியுள்ளார். வயது வந்தோர் குழந்தைகளிடம் எவ்வாறு உரையாட வேண்டும் என்பதற்கான சிறந்த உதாரணம் இது.



சமநிலையில் உள்ள இரு நபர்களுக்கு இடையேயான உரையாடல்களுக்கும் இது மேலானது. ஒவ்வொரு விஷயத்திலும் ஒரு சிறுவனும், ஒரு பெரியவரும் சமநிலையில் இருக்கவே முடியாது என்பது அல்ல; வயதில் பெரியவருக்கே அதிக அனுபவங்களும், தகவல்களும் தெரிந்திருக்கும் என்பதை இரு தரப்புமே நன்றாக அறிவர். ஆனால், அவர்கள் சமமானவர்கள். ஏனெனில் முதலாவதாக, அவர்கள் சக பணியாளர்கள் என்பதால், உரையாடலில் சம நிலையில் ஈடுபடுகிறார்கள். தம்மால் முடிந்த அளவுக்கு உண்மையைக் கண்டறியும் ஆவலும் உறுதியும் சமமாக உள்ளது. மேலும் அவர்கள் சமமானவர்கள் தாம் ஏனெனில், சக வயது வந்தவர் தம்மை எப்படி நடத்த வேண்டும் என்று நினைக்கிறாரோ அவ்வாறே அந்த மனிதர், சிறுவனைச் சமமாக நடத்துகிறார். தனது எண்ணங்கள், குழப்பங்கள், கேள்விகள் அனைத்தையும் சக பெரியவர் ஒருவரிடம் பகிர்ந்து கொள்வது போல, தீவிரமான மனநிலையுடன் பகிர்ந்து கொள்வது போல அச்சிறுவனிடம் பகிர்ந்து கொள்கிறார். எனவே, அனைத்துக் குழந்தைகளுடனும் நாம் இனி வயது வந்தோர் போல பழகுவது என சங்கல்பம் செய்து கொள்ள வேண்டும்.

பாட்ரிக் இரண்டு வயதுச் சிறுவனாக இருந்தபோது, இந்தச் சிறுவனைப் பற்றி நான் முன்பே பேசியிருக்கிறேன், அவனால் ஸ், இசெட், ஷ், ஜ் ஆகிய ஒலிகளை (எழுத்துகள்) எழுப்ப இயலாமல் இருந்தான். இவற்றை அவன் அப்படியே விட்டு விடுவான். 'ஸ்பூன்' என்ற வார்த்தையை பூன் என உச்சரிப்பான். அவனது இந்தப் பிரச்சனையைப் புரிந்து கொள்ள எங்களுக்கு அதிக கால அவகாசம் எடுக்கவில்லை. அவன் என்ன சொல்ல விரும்புகிறான் என்பதை நாங்கள் எடுத்துக் கூறுவதில்லை. ஆனால், அவனது மூன்றரை வயது சகோதரி அடிக்கடி இதனை சரிப்படுத்தி விளக்கிக் கூறியபடி இருப்பாள். ஆனால், பெரியவர்களாகிய நாங்கள் இதுபற்றிக் கண்டு கொண்டதேயில்லை. இதன் விளைவாக, அந்தக் குழந்தை தன்னம்பிக்கையுடனும், சுதந்திரமாகவும் பேசிப் பழகினான். இதனால் அவன் வெகு சீக்கிரத்திலேயே மற்றவர்கள் போல பேசத் தொடங்கி விட்டான். ஆனால், ஒரு பள்ளி ஆசிரியர் போல நாங்களும் நடந்து கொண்டிருந்தால், என்ன நடந்திருக்கும்? தனது சொந்தப் பேச்சுகளை அவனாகவே திருத்திக் கொள்ள கால அவகாசம் கொடுத்து, தன்னம்பிக்கையோடு, உறுதியோடு அவனை வளர விடுவதற்கு மாறாக, அவன் பேசும் ஒவ்வொரு தடவையும் 'பூன் இல்லை. ஸ்பூன். ஸ்ஸ்ஸ்பூன் எங்க சொல்லு. ஸ்பூன், ஸ்பூன், ஸ்பூன்' என்று திருத்தி, திருத்தி, திருத்திக் கொண்டிருப்போம். இதனால் நாம் பொறுமை இழந்து ஆத்திரமடைந்திருப்போம். இதனால் அவன் வெகு சீக்கிரத்திலேயே பதற்றமடைந்திருப்பான். இதனால் அவன் நம் முன்

எந்த ஒரு வார்த்தையையும் பேசுவதற்குத் தயங்குவான். தவறு செய்து விடுவோம் என்று பயந்து தவிர்ப்பான். மேலும், இது எப்போதுமே பிரச்சனை ஆகி விடுவதால், நம்முடன் பேசுவதை அறவே நிறுத்தி விடுவது அல்லது அவனுக்குத் திக்குவாய் ஏற்பட்டு விடும். இவ்வாறு தான் திக்குவாயும், பேச்சுத் தடுமாற்றமும் குழந்தைகளுக்கு உருவாகிறது என்று வென்டல் ஜான்சன் மற்றும் பிற பேச்சுப் பயிற்சியாளர்கள் கூறுகிறார்கள்.

குடிசைப் பகுதிகளில் வளரும் பள்ளிக் குழந்தைகளின் பிரச்சனைகள் குறித்து எழுதியுள்ள பலரும், அவர்களுடைய பேச்சு மொழித் தவறுகளைத் திருத்த பெற்றோர்களால் இயலாததால் அவர்களுடைய பேச்சு வளர்ச்சி கடுமையாகப் பாதிப்படைந்துள்ளதாக எழுதுகிறார்கள். இதிலிருந்து இரண்டு முடிவுகளுக்கு வர முடிகிறது. முதலாவது, தங்கள் பேச்சுத் தவறுகளைத் தொடர்ந்து திருத்தும் வாய்ப்புகள் இல்லாத குழந்தைகளின் பேச்சு ஒரு குடிசைப் பகுதிக் குழந்தை போல வளருகிறது. இரண்டாவது, இத்தகைய பேச்சுத் தவறுகளையும், குடிசைப்பகுதி குழந்தைகளையும் சரிப்படுத்த அவர்களது பேச்சுகளைத் தொடர்ந்து சரிப்படுத்த வேண்டியுள்ளது. ஆனால் இந்த இரண்டு ஆலோசனைகளுமே முட்டாள் தனமானவை.

தங்களைச் சுற்றியுள்ள மக்கள் பேசும் பேச்சையே குழந்தைகள் பேச இயலும். தரமான ஆங்கிலம் என்று அழைக்கப்படும் மொழியைப் பேசாத மக்கள் பெரும்பகுதியாக வசிக்கும் ஒரு சூழலில் வளரும் ஒரு குழந்தைக்கு, தனது பேச்சில் சில பகுதிகள் தவறாக உள்ளது என்று எண்ணச் செய்வது அக்குழந்தைக்குப் பாதிப்பையே ஏற்படுத்தும். தரமான ஆங்கிலத்தைக் கற்றுத் தரத் தொடங்கியுள்ள சில பள்ளிகள், சில நல்ல விஷயங்களைத் தொடங்கியுள்ளன. தரமான ஆங்கிலத்தை ஒரு அன்னிய மொழி போலப் பாவித்துக் கற்றுத் தரும் முயற்சியில் ஈடுபட்டுள்ளன. குழந்தைகள் / மாணவர்கள் தம்மைக் கவரும் விஷயங்கள் குறித்து தமக்கு இயல்பான வழியில் பேசவும், எழுதவும் ஊக்கப்படுத்தப்படுகிறார்கள். இம் முயற்சி ஓரளவுக்குப் பலனளிக்கக் கூடியது ஆகும். எப்போதும் கூடுமான வரையிலும் தரமான ஆங்கிலம் என்று அந்த மொழிக்கு அவர்கள் இதன்மூலம் தொடர்ந்து பரிச்சயப்படுத்தப்படுகிறார்கள்.

> மிச்சிகன் பல்கலைக்கழக ஆங்கிலத் துறை பேராசிரியரும், (மற்ற புத்தகங்களுடன்) புகழ்பெற்ற மிக முக்கியமான புத்தகமான 'புத்தகங்களில் மாட்டப்பட்டவர்கள்' ஆசிரியரான டேனியல் ஃபாடெர், தாம் பின்னர் எழுதிய 'நிர்வாணக் குழந்தைகள்' என்ற புத்தகத்தில், வாஷிங்டன் டி.சி நகரில் அவர் அறிய நேர்ந்த ஜூனியர் உயர்நிலைப் பள்ளியில் பயிலும் 5 கருப்பினக் குழந்தைகள் பற்றிப் பேசியுள்ளார். பள்ளித் தேர்வுகள் அடிப்படையில் இந்த



> ஐந்து குழந்தைகளும் எழுதப் படிக்கத் தெரியாதவர்கள் என்று அவர்களது ஆசிரியர்கள் முத்திரை குத்தி விட்டார்கள். இவர்களால் தரமான ஆங்கிலத்தை முழுமையாகப், பேச முடியாததுதான் இதற்குக் காரணம், ஆசிரியர்களை யார் குற்றம் சாட்ட முடியும். இதுதான் பள்ளியை நோக்கி அக்குழந்தைகள் காண்பித்த முகமாகும். ஃபாடெர் இக்குழந்தைகளோடு பழகி அவர்களின் நம்பிக்கையைப் பெற்றார். அவர்கள் எங்கள் மீது நம்பிக்கை கொள்ளாதவரை, மற்ற மக்கள் குறித்து முக்கியமான எதையும் எங்களால் கற்றுக் கொள்ள இயலாது என்று அக்குழந்தைகள் கூறினர். இதில் இந்து ஃபாடெர் கண்டறிந்த உண்மை என்னவென்றால் இக்குழந்தைகளால் நன்றாக வாசிக்க முடியும், தெளிவாகப் பேசினார்கள், தங்களுக்குப் பலன் அளிக்கக் கூடியது என்பதை உணர்ந்ததால், தரமான ஆங்கில மொழியை 95% சரியாகப் பேச முடிந்தது. இவர்கள் மேரிலாந்து பல்கலைக்கழகத்தைப் பார்வையிட்ட போதுகூட அவர்களது நட்புரீதியான மாணவர் குழாம் முன்னிலையில்' ஃபாடெரோ, அல்லது தங்களுக்குத் தாங்களோ வெட்கப்படும்படியான சூழ்நிலையை உருவாக்கவில்லை. அவ்வளவு அருமையாக ஆங்கிலம் பேசினர்.

அண்மையில், பெற்றோர் - ஆசிரியர் கழகக் கூட்டம் ஒன்றில் கலந்து கொண்டு பேச நேர்ந்தது. அப்போது மீண்டும் லிசாவின் 'பசு' கதையை விளக்கமாகக் கூறினேன். பசுக்கள், குதிரைகள், செம்மறியாடுகள் போன்ற விலங்குகள் அனைத்தையும் ஒரே பிரிவில் அடைத்து 'பசுக்கள்' என்றே அழைத்ததைத் தெரிவித்தேன். அப்போது அவளைத் திருத்துவது நேர்மையற்ற செயல் என்பதால் அவளைத் திருத்த இயலவில்லை என்பதை விளக்கிக் கூறினேன். ஏனெனில் அவள் பேசி நாங்கள் கேட்க விரும்பிய எங்கள் விருப்பம் 'தவறுகள்' குறித்த கவலைகளாக மாறிவிடும். ஏனெனில், அவள் துணிச்சலுடனும், ஆற்றலுடனும் சிந்தனையில் ஈடுபட்டு வருவதாக நாங்கள் அறிந்ததால், எதிர்காலத்தில் இத்தகைய சிந்தனையில் ஈடுபடுவதைத் தடுக்கும் வகையில் அவளுக்குத் தேவையற்ற சந்தேகங்களை ஏற்படுத்தி அவளை உற்சாகமிழக்கச் செய்ய நாங்கள் விரும்பவில்லை. உண்மையில் யாரையும் திருத்துவது என்பது தேவையில்லாதது என்பதையும் வலியுறுத்திக் கூறினேன். அதாவது குழந்தைகள் தாமாகவே தங்கள் பெயர்களையும், பிரிவுகளையும் மிக விரைவாகக் கற்றுக் கொள்வார்கள் என்றேன்.

இத்தகைய கதைகளைக் கேட்கும்போது குறிப்பிடத்தக்க எண்ணிக்கையிலான மக்கள் எப்போதுமே வருத்தமடைகிறார்கள். இக் கூட்டம் முடிந்த சில நாட்களிலேயே, நன்றாகப் பயிற்சி பெற்ற, புத்திக்கூர்மையுள்ள ஒரு உளவியலாளரிடம் இருந்து எனக்கு ஒரு

கண்டனக் கடிதம் நளினமான நடையில் வந்தது. அந்தப் பெண்மணியும் எனது உரையைக் கேட்டிருக்கிறார். அவர்களது தவறுகளை நாம் அவ்வப்போது திருத்தாவிட்டால் குழந்தைகளால் எவ்வாறு சரியாகக் கற்க முடியும்? அது நமது கடமையும், பொறுப்பும் இல்லையா? என்று அடுக்கடுக்காகக் கேள்விகள் எழுப்பியிருந்தார். இதற்கு நான் ஒரு நீண்ட பதில் கடிதம் எழுதினேன். அதில் எனது கண்ணோட்டத்தை விளக்கி, அதில் குழந்தைகள் எவ்வாறு தாமாகவே தவறுகளைத் திருத்திக் கொள்கின்றார்கள் என்பதைப் பல கதைகள் மூலம் விளக்கிக் கூறியிருந்தேன். ஆனால் அவர்களது கருத்துகளைப் புரிந்து கொள்ளும் நிலையில் இல்லை என்பது போலத் தோன்றியது. நான் கூறுவது எதையும் அவர் கேட்கப் போவது இல்லை என்பது போலத் தோன்றியது. இயல்பாகவே இது போதுமானதாக இருக்கிறது. பிறருக்குப் பயன்படும் வகையில் தனது வாழ்க்கையை அமைத்துக் கொள்ள விரும்பும் எந்த ஒரு நபரும் தாம் இல்லாமல் மற்றவர்கள் இயங்க முடியாது என்ற நம்பிக்கைக்கு விரைவாகவே வந்து விடுகிறார்கள். மக்கள் தமது சொந்தக் காலிலேயே நிற்க முடியும் என்பதற்கான ஆதாரங்களை எவ்வளவு கூறினாலும் அவற்றைக் கேட்க அந்த நபர் தயாராக இருக்க மாட்டார். குழந்தைகளில் இருந்து தம்மைப் பிரிக்கவே முடியாது என்ற கருத்தைச் சுற்றி தமது வாழ்க்கையை அமைத்துக் கொள்ளும் பலர் இருக்கிறார்கள். இதன் மீது கேள்வி எழுப்புவது தமது இருத்தல் மீதே கேள்வி எழுப்பப்படுவதாக அவர்கள் முடிவுக்கு வரக் கூடும்.

இத்தகைய நல்ல மனிதர்கள் வருத்தப்படக் கூடும் என்றாலும் கூட, இத்தகைய கருத்து மீது நாம் கேள்வி எழுப்பியே ஆக வேண்டியுள்ளது. ஏனெனில், இவர்கள் கருத்தில் பெரிதும் உண்மையில்லை. மிக அண்மையில்தான் நான் ஜில்லைச் சந்தித்தேன். எனது நண்பர் ஒருவரின் மூன்றரை வயது மகள் அவள். நான் அவளைச் சில மாதங்களாகப் பார்க்காமல் இருந்து அப்போதுதான் சந்தித்தேன். நான் நூலகத்தில் இருந்த போது அவளைச் சந்தித்தேன். அவள் கொஞ்ச நேரம் என்னோடு பேசிக் கொண்டிருந்தாள். பிறகு இதையும், அதையும் மறைத்து வைப்பதும் பிறகு எடுத்துக்காட்டுவதுமாக விளையாடிக் கொண்டிருந்தாள். சிறிது நேரம் சென்றதும் "என் அம்மா எனக்கு என்ன சொல்லித் தந்தாள் (teached) என்பதைப் பார்க்கிறாயா?" என்று கேட்டாள். அவள் சொல்லித் தந்தாள் என்பதற்கு "taught' என்ற சொல்லைப் பயன்படுத்துவதற்கு பதிலாக 'teached' என்ற சொல்லைப் பயன்படுத்தினாள். "பார்க்கலாமே. எனக்கும் ஆசையாக இருக்கிறது" என்றேன். விரிப்புக் கம்பளத்தின் மீது என் முன் நின்றாள். தலையைத் தரையில் கவிழ்த்தி, மேலும், மேலும் உடலை வளைத்தாள். கடைசியாக ஒரு குட்டிக் கரணம் அடித்தாள். அய்யோ! "இப்போது, இன்னும் பெருசா" என்று கூறி, மேலும் ஒரு குட்டிக்கரணம். இவ்வாறு சில குட்டிக் கரணங்கள் போட்டாள். அப்போது, 'taught' என்ற சொல்லை அமைத்து அவளுடன் ஒரு உரையாடலை எவ்வாறு தொடங்குவது என்று அப்போது சிந்தித்துக் கொண்டிருந்தேன். சிறிது இடைவெளி விட்டு மீண்டும் தனது அண்ணன் குறித்துப் பேசினாள். அப்போது, "அவன் பல விஷயங்களை சொல்லித் தருகிறானா?" என்று நான் கூறினேன். "ஓ. ஆமா" என்றாள். "அவள் உனக்கு சில குட்டிக் கரணங்கள் சொல்லித் தந்த (taught) போது, நீ மிகவும் சந்தோசமடைந்திருக்க வேண்டும்" என்றேன். "ஆமா. ஆமா" என்றாள். மேலும் சில குட்டிக்கரணங்கள் அடித்தபிறகு, வேறு ஏதோ செய்தாள். "இதுவும் அவன் சொல்லித் தந்தது (taught) தான்" என்றாள். (இப்போது அவள் taught என்ற சொல்லைக் கவனமாக உச்சரித்தது குறிப்பிடத்தக்கது.) மேலும் எங்கள் உரையாடல் தொடர்ந்தது.



சில நிமிடங்கள் சென்றது. அவளது அப்பா அங்கு வந்தார். அவரிடமும் ஒரு குட்டிக்கரணம் அடித்துக் காட்டிவிட்டு, "இது தான் ஜமீ அண்ணா சொல்லித் தந்தது (teached) என்றாள். (பழையபடியே 'Teached' என்ற சொல்லைப் பயன்படுத்தியதைக் கவனிக்கவும்.) இதனால் நான் அதிர்ச்சியோ ஆச்சரியமோ கொள்ளவில்லை. புதிய வழிமுறைகள் அல்லது புதிய சொற்கள் மீது குழந்தைகளுக்கு நம்பிக்கை ஏற்பட சிறிது கால அவகாசம் பிடிக்கும். இந்தக் குழந்தையைப் பொறுத்தவரை 'teached' என்ற சொல்தான் மிகவும் சரியானது. இலக்கணப் பூர்வமானது (teach, teached) என்று தோன்றுகிறது. ஆனால் சிறிது இடைவெளி விட்டு, மீண்டும் 'taught' என்ற சொல்லை உரையாடலின் போது போட்டேன். மீண்டும், அடுத்த முறை அச் சொல்லைப் பயன்படுத்தும் சந்தர்ப்பம் வந்தபோது, 'taught' என்றே சொன்னாள். இதற்குமேல் தேவைப்படவில்லை அல்லது எப்போதும் தேவைப்படாது. குழந்தைகளின் புலனுணர்வுகள் நுட்பமானவை, அவர்கள் ஒவ்வொன்றையும் கவனிக்கிறார்கள். தமது வளர்ச்சிக்கேற்ற காரியங்களை மேற்கொள்ள விரும்புகிறார்கள். நாம் நன்றாகப் பேசினால் அவர்கள் அதைக் கவனித்தால், நம்மைப் போலவே அவர்கள் விரைவில் பேசுவார்கள்.

> "இதற்கு மேல் தேவைப்படவில்லை..." அந்த அளவுக்குக் கூட தேவைப்படவில்லை. நான் இங்கே செய்ததும் தேவையில்லாதது, தவறானதும் ஆகும். எனது தலையீட்டால் ஒரு பலனும் இல்லை. இந்தப் பழக்கத்தைத் தொடர்ந்து கடைப்பிடித்திருந்தால், அது உண்மையில் பாதிப்பை ஏற்படுத்தியிருக்கும். இந்தச் சந்திப்பின் போது அந்த அளவுக்குப் பாதிப்பு ஏற்படவில்லை; அக் குழந்தையின் மீது எனக்கு மிகவும் ஈடுபாடு ஏற்பட்டது. இதைக் கவனித்த நான் அவளது பேச்சைச் சரிப்படுத்த முயற்சித்தேன்.

ஆனால் அவள் என்னை நன்றாக அறிந்திருந்தால், நானும் அதைத் தொடர்ந்திருந்தால், நிச்சயமாக இதை அவள் பிடித்திருப்பாள். உண்மையில், குழந்தையின் குட்டிக்கரணம் அல்லது அவர்களது வீரசாகசப் பேச்சுகளில் ஆர்வம் காட்டும் ஒரு நபர், குழந்தைகளின் பேச்சைத் திருத்த எப்போதும் விரும்பும் ஒரு நபர் போல, இந்தச் சந்தர்ப்பங்களில் வீணாகப் பேசிக் கொண்டிருக்க மாட்டார். இத்தகைய வேறுபாடுகளைச் சொல்வதில் குழந்தைகள் திறமைசாலிகள்.

இது நடந்த பிறகு பல ஆண்டுகள் நான் அவளைச் சந்திக்கவில்லை. எனவே, அவளது பேச்சைத் திருத்திய அந்த சந்திப்புதான் அவளுடனான கடைசிச் சந்திப்பு. குழந்தைகளின் பேச்சை நேரடியாக அப்பட்டமாகத் திருத்த முயல்வது தவறு. நேர்மையற்ற செயல் என்று அறிந்திருந்த நானே, இத்தகைய செயலில் ஈடுபட்டது ஏன்? எனக்குள் இருந்த, இருக்கும் ஆசிரியர் என்ற சாத்தான் தான் இதைச் செய்தது. அவளது பேச்சை அவள் அறியாமலேயே நான் திருத்த முயன்றது மிகவும் புத்திசாலித்தனமானது. எனவே நான் நினைத்தாலும் அதைத் தடுத்திருக்க முடியாது. எனது பரிசோதனை முயற்சிதான் நன்றாகப் பலனளித்து விட்டதே, அவள்தான் அந்தச் சொல்லை உடனடியாகச் சரிப்படுத்திக் கொண்டாளே என்று கூறினாலும், அவள் தனக்குத் தேவையான காலஅவகாசம் எடுத்துக் கொண்டு, தனது வழியில் அந்த சரியான சொல்லைக் கண்டுபிடித்திருந்தால் அதுதான் சரியானது. இதையும் தாண்டி, ஒவ்வொரு முறை நாம் குழந்தைகளுடன் பேசும் போது, அவர்களது பேச்சுகளில் உள்ள பிழைகளைத் திருத்த வேண்டும் என்று நாம் நினைப்போமே யானால் நமது பேச்சு போலியானதாகவும், மிகவும் செயற்கை யானதாகவும்தான் இருக்கும். இதனால், இன்றைய பெரும்பாலான இளைஞர்களைப் போன்று, இந்த உலகில் அனைத்து பேச்சுகளும் ஏமாற்றுபவை, பொய்யானவை என்ற முடிவுக்குக் குழந்தைகளும் வந்துவிட நேரிட்டு விடும்.

இக்குழந்தையின் இச் சிறிய தவறைத் திருத்தும் எனது ஆவலை நான் கட்டுப்படுத்தியிருக்க வேண்டும். ஆனால், மற்ற பெரியவர்களைப் போல் நானும் அதைச் செய்யவில்லை. க்ற்றலின் மோசமான பழக்கும் கொள்கையின் கீழ் செயல்பட்டு விட்டேன். இக் கொள்கை என்ன கூறுகிறது என்றால் ஒவ்வொரு குழந்தையும் ஒவ்வொரு சமயத்திலும் பேசி வருவதில், வாசிப்பதில், இது போன்ற செயல்களில் தவறு செய்து கொண்டேயிருக்கிறது. தொட்டில் பழக்கம் கடைசிவரை என்பது போல இது அப்படியே நிலைத்துவிடும். பின்னர் இதைத் திருத்தவே முடியாது. எனவே உடனுக்குடன் இத் தவறுகளைத் திருத்திவிட வேண்டும் என்கிறது.



ஆனால் இக் கொள்கை தவறானது ஆகும். நாம் குழந்தைகளாக இருந்தபோது கற்றதைப் போன்றே, நடப்பது, பேசுவது, படிப்பது, எழுதுவது போன்ற செயல்களைக் கற்கிறார்கள். எப்படி? முதலில் அதைச் செய்ய முயல்வது, தவறிழைப்பது, பின்னர் அத் தவறுகளைத் திருத்துவது என்ற அடிப்படையில்தான். கணிதத்தில் குறிப்பிடப்படும் 'தொடர் மதிப்பிடுதல்' (Successive approximation) கொள்கை அடிப்படையில் அவர்கள் கற்கிறார்கள். அதாவது, சிலவற்றைச் செய்கிறார்கள், விரும்பியபடி விளைவு இருக்கிறதா என்று ஒப்பிடுகிறார்கள் (பெரியவர்கள் மேற்கொள்ளும் முறைதான்), அவற்றில் உள்ள வேறுபாடுகளை (தவறுகளை) காண்கிறார்கள், இத்தவறுகளைக் குறைக்க (திருத்தி யல்கிறார்கள். அனைத்துக் குழந்தைகளுமே இவ்வாறுதான் முயல்கிறார்கள்; இதில் அனைவருமே சிறப்பாக செயல்படுகிறார்கள். குந்தைகளின் தவறுகளைத் திருத்துவதையே கடமையாக வைத்திருக்கும் நபர்களைக் கொண்டுள்ள வீடுகளில் கூட, பிறர் சுட்டுக் காட்டுவதை விட குழந்தைகள் பல தவறுகளைத் தாமாகவே திருத்திக் கொள்கிறார்கள்.

எனது மற்றொரு நெருக்கமான நாளில், பல ஆண்டுகளுக்கு முன்னர் டோமிக்கு 4 அல்லது 5 வயதாக இருந்தபோது பேசியவை குறிக்கப்பட்டிருந்த பழுப்படைந்த மஞ்சள் தாள்களைக் கொண்ட ஒரு குறிப்புப் புத்தகத்தைக் கண்டேன்.

raintoats (raincoats - மழைக்கோட்டு - மொ-ர்.)

I dot it for my birsday (I do it formy birthday _ மொ...ர்)

toopid fool! (Stupid fool! மொ...ர்)

rash (crash) helmet

shrash (crash) helmet

shrash (crash) helmet

dill (kill)

tab (stab)

betuz (because)

brack (block)

Fanta Fe (Santa Fe)

darpase (carpage)

tomin (coming)

feshin (Refreshing)

tasafy (catastrophe)

Organise tesecars (these cars)

Flashes (glasses)

teo (mosquito)

Sree (free)

Bolkswagen (Volkswagon _ மொ...ர்)

Fayer (Sweater)

Soliers (Shoulders)

Fraffer (Tractor)

Peagh (Please)

இந்தச் சொற்கள் காட்டுவது போல, அவனது உயிரெழுத்துகள், அழுத்தங்கள் சரியாக இருந்தபோதும், பிற எழுத்துகளைப் பயன்படுத்துவதில் கோர்வையாகக் காணப்படவில்லை. அவனைத் தெரியாதவர்கள் அவனைப் புரிந்து கொள்வது இதனால் கடினமாகி விடுகிறது. அவன் மற்றவர்களிடம் பேசும்போது, குடும்பத்தில் உள்ள மூத்த உறுப்பினர்கள் அவற்றை மொழி பெயர்ப்பார்கள். (சரிப்படுத்திப் பேசுவார்கள்) ஆறு குழந்தைகளின் தம்பியாக அவன் இருந்ததால், தொடர்பு கொள்ளுதலில் அவனுக்கு எந்தப் பிரச்சனையும் இருந்ததில்லை. அவன் என்ன பேசுவதற்கு முயற்சித்தான் என்பது எங்கள் அனைவருக்கும் தெரியும், அவற்றைக் கூறுவதில் பெருமைப்படுகிறோம். மேலும் நாங்கள் பேசிய தரமான ஆங்கிலத்தை எளிதாகப் புரிந்து கொண்டான். அவன் சொந்தமாகப் பேசிய போதிலும், சொந்த எழுத்துகளைக் கலந்து பேசியதில்லை.

ஐந்தாவது வயது பிறந்த பின்னர், ஜனவரியில் கூட அவன் இவ்வாறுதான் பேசிக்கொண்டிருந்தான். மார்ச் மாதத்தில் குடும்பத்தினருடன் தொலைபேசியில் தொடர்பு கொண்டபோது, அவன்தான் தொலைபேசியை எடுத்து பதிலளித்துள்ளான். அவனது பேச்சு சரளமாக இருந்தது. முதலில் அவனது மூத்த அக்காள்தான் பேசுகிறாள் என்று நினைத்து விட்டேன். பின்னர்தான் டோமி பேசுகிறான் என்று தெரிந்தது. அவனது பேச்சில் ஒரு பிழை கூட கண்டுபிடிக்க முடியவில்லை. மேலும், தாம் பேசும் சொற்கள் 'பிழை' என்று கேட்பது, பின்னர் அவனது பேச்சில் இருந்தும் அச் சொற்களைத் தவிர்ப்பது ஆகியவற்றால், மற்றவர்கள் அதே சொற்களைப் பயன்படுத்தும் போது அவன் ஆத்திரமடையும் நிலைக்கு உள்ளாகிறான். எனவே, 'fraffer' (டிராக்டர்) போன்ற சொற்களைப் பயன்படுத்துவதைத் தவிர்க்கும் படி பழக வேண்டியிருந்தது. ஆனால், பேச்சுத் திருத்தங்கள் அனைத்தையும் அவன் தாமாகவே மேற்கொண்டான். எங்கள்



குடும்பத்தில் உள்ள எந்த ஒரு நபரும் அவற்றைத் 'திருத்தும்' முயற்சியை மேற்கொண்டதில்லை. அல்லது 'சரியாக' எப்படி உச்சரிக்க வேண்டும் என்றும் சொல்லித் தந்ததில்லை. காலக்கிரமத்தில் அவனாகவே சரியாகவும், புத்திக் கூர்மையுடனும் ஊகித்து அவற்றைச் சரிப்படுத்தும் பணியில் ஈடுபடுவான்.

தனது பேச்சில் நீடித்த இந்தத் தவறுகளை இவ்வளவு சீக்கிரத்தில் தாமாகவே சரிப்படுத்திக் கொள்ள இயன்றது எவ்வாறு? ஒரு விஷயம் மட்டும் நிச்சயம். எந்த ஒரு பௌதிகப் பிரச்சனையும் திடீரென்று, மாய மந்திரத்தால் மறைந்து விடுவதில்லை. ஒரு வாய்ப்பு என்னவென்றால், முதலில் தாம் பேசுவது குறித்த சரியான ஒலிகள் பற்றி முழுமையாக அறிந்து கொள்வது குறித்த அவனது ஆசைகளுக்கான வழிகள் குறித்து அவன் தீவிரமாகச் சிந்தித்திருக்கிறான். பின்னர் ஒரு குறிப்பிட்ட கட்டத்தில், இது குறித்த தனது முடிவுகளை வெளிப்படுத்தும் தன்னம்பிக்கை அவனுக்கு ஏற்பட்டு, தாம் எழுப்பும் ஒலிகள் குறித்து அவன் மிகவும் கவனமாக கவனித்து, உடனடியாக அவன் எழுப்பிய ஒலிகள் பிற வயது வந்தோர் எழுப்பும் ஒலிகளைப் போன்று இல்லை என்ற விழிப்புணர்வு பெற்றிருக்கக் கூடும். மற்றொரு வாய்ப்பு என்னவென்றால், தனது பேச்சாளர்களைப் போதுமான அளவுக்குத் தெளிவாகக் கேட்டு, தனது வார்த்தைகளுக்கும் பிறரது உச்சரிப்புகளுக்கும் உள்ள வேறுபாடுகளை, அப்படியே வேறுபாடுகள் எந்த வேறுபாடுகளை உருவாக்குவதில்லை என்பது போல அறிந்து, அதாவது அன்னிய மொழியின் வேறுபட்ட உச்சரிப்பு தொனிகள் போல அறிந்து கொள்வதாகும். பிறகு, தனது சொந்தக் காரணங்களுக்காக, திடீரென்று குழந்தையைப் போன்ற அன்னிய அழுத்தத்துடன் ஆங்கிலத்தைப் பேசுவதில்லை என்று முடிவு செய்கிறான். வயது வந்தவர்கள் போன்றே தாமும் பேச விரும்பினான். முடிவு செய்து, உடனே எந்த கால அவகாசமும் எடுத்துக் கொள்ளாமல் பேசத் தொடங்கி விட்டான். மோசமான பழக்கங்கள் என்பது தொடர்பாக நாம் தவறான கண்ணோட்டம் கொண்டிருப்பதற்கான ஒரு காரணம், 'பழக்கம்' என்ற சொல்லை இரு கோணங்களில் பயன்படுத்துவதுதான்: முதலாவதாக, ஒன்றைப் பற்றி அறியாமலே அதனைச் செய்து கொண்டிருப்பதற்கு இச்சொல்லை சரியாகப் பயன்படுத்துகிறோம். இரண்டாவதாக, நாம் மிகவும் பிரக்ஞைபூர்வமாகத் தொடர்ந்து மேற்கொள்ளும் காரியங்களை விளக்க இச் சொல்லைத் தவறாகப் பயன்படுத்துகிறோம். ஆனால் இரண்டும் ஒன்று அல்ல. இவ்வாறு, நான் சிறுவனாக இருந்தபோது நான் பெருவாரியாக வாசித்தேன். அவ்வாறு நான் கேட்டறிந்திராத பல வார்த்தைகளைப் புத்தகங்களில் பார்த்தேன். அதை எப்படி உச்சரிக்க வேண்டும்

என்பதை நானாகக் கற்பனை செய்து கொள்ள வேண்டியிருந்தது. (இவற்றை அகராதிகளைப் பார்த்துக் கொள்ளலாம் என்பதை நான் நினைக்காதது, நானே நம்ப முடியாததாக இருக்கிறது.) பெரும்பாலும் சரியாகவே ஊகிப்பேன் என்றாலும் எனது ஊகம் எப்போதுமே சரியாக இருப்பதில்லை. 'Picturesque' என்பதை 'Picture-Skew' என உச்சரித்தேன். 'Superfluos' என்பதை 'Super fluous' என உச்சரித்தேன். போகப் போக, இதே சொற்களை மற்றவர்கள் உச்சரிப்பதைக் கேட்க நேரிட்ட போது, எனக்கு மெல்லிய அதிர்ச்சி ஏற்பட்டது. 'ஓகோ. இந்தச் சொற்களை இப்படித்தான் உச்சரிக்க வேண்டும் போல என நினைத்தேன். அதன்பிறகு ஒரு முறைகூட தவறாக உச்சரித்தது இல்லை. மாற்றம் ஏற்படுத்துவது எளிதானது. நான் அந்த வார்த்தைகளைத் தவறாக உச்சரித்ததற்குக் காரணம், அவ்வாறு பேசும் 'பழக்கம்' எனக்கு இருந்ததால் அல்ல. ஆனால், அது இப்படித்தான் உச்சரிக்கப்பட வேண்டும் என்று நினைத்ததால் தான். அதை நான் சரியாக அறிந்தபோது, அதே போல சொல்லத் தொடங்கினேன். இதில் பழக்கம் என்பதற்கு ஒரு பங்கும் கிடையாது.

மோசமான பழக்கம் என்பதை ஏதோ ஒரு பயங்கரமான உயிர் என்பது போல சித்திரப்படுத்துகிறோம். ஏதோ சிங்கம், புலி அது நம் மீது பாய்ந்து குதறிவிடும் என்று பயமுறுத்தப்படுகிறோம். தொட்டில் பழக்கம் சுடுகாடு மட்டும். ஒருமுறை தவறாக உச்சரித்தாலோ, எழுதினாலோ அப்புறம் கடைசி வரை திருத்தவே முடியாது என்பதெல்லாம் உண்மையில்லை. ஒப்பீட்டியல் தவறானது ஆகும். தூய பருப்பொருள்கள் இடையிலான ஒப்பீடு கூட தவறானதுதான். (அப்படி 'தூய' பொருள் என்று ஒன்று உலகத்தில் இருக்கிறதா என்பதே சந்தேகம்தான்.) உலகின் தலைசிறந்த உடலியக்கப் பயிற்சி வல்லுனரான டாக்டர் ஃபெல்டென் கிராய்ஸ், பல ஆண்டுகளாக தமது உடலைத் தவறாகப் பயன்படுத்தி வந்ததால் கடுமையான வலி உபாதை களுக்கு உள்ளாகிய பலருடன் பணியாற்றி, அவர்கள் தங்கள் தசைகளை எவ்வாறு தவறாகப் பயன்படுத்தி வருகிறார்கள் என்பதைச் சுட்டிக்காட்டி, அதில் சில சிறிய மாற்றங்கள் செய்ததால், வலியில் இருந்து முழு நிவாரணம் பெற்றுள்ளனர். பின்னர் வாழ்நாள் முழுவதும் அந்த ரணவலி வந்ததேயில்லை. மூளை என்ற அந்த உயிரமைப்பு மிகவும் சூட்டிகையானது என்று அவர் கூறுகிறார். மூளை தனது காரியங்களைச் சரியாகச் செய்ய விரும்புகிறது, யாராவது அது எப்படி என்று 'காட்டினால்', உடனே உணர்வு தன் வழியில் அதனைப் புரிந்து கொண்டு, உடனடியாக மாற்றிக் கொள்கிறது என்கிறார் அவர்.



நான் ஒரு காலம் கடந்து செல்லோ வயலின் இசையைக் கற்றவன். சமீப ஆண்டுகளில் வயலின் மற்றும் வில் இரண்டையும் கைகளால் பிடித்துக் கொள்ளும் முறையில் பல மாற்றங்கள் செய்துள்ளேன். சில சமயங்களில் தவறு என்று தெரியாமலேயே அத்தவறுகளைச் செய்து கொண்டிருந்திருக்கிறேன். மற்ற சமயங்களில் வேண்டுமென்றே அவற்றைச் செய்து, பின்னர் அத்தவறுகளுக்காக வருந்தியிருக்கிறேன். செல்லோ இசை நிபுணர்கள் சுட்டிக்காட்டிய பின் அவற்றைத் திருத்திக் கொண்டிருக்கிறேன். (வல்லுனர்கள் இடையே ஏகப்பட்ட கருத்து வேறுபாடுகள் இருப்பது வேறு விஷயம்.) ஆனால், ஒவ்வொரு முறையும் தவறைத் திருத்திக் கொள்வதில் சிறிது சிரமம் ஏற்படவே செய்தது. ஏனெனில் அவை ஏற்கனவே பழக்கமாகி விட்டதால் அவற்றை உடனடியாக மாற்றுவது சாத்தியமில்லாமல் இருந்தது.

நானும் எனது நண்பர்களும் ஒருநாள் வயலின் பயிற்சியில் ஈடுபட்டுக் கொண்டிருந்த போது நான் ஒரு தவறு செய்துவிட்டேன். அது நான்கு அடிகள் கொண்ட இசைப் பாடல் ஆகும். எட்டாவது குறிப்புகள் என்று அழைக்கப்படும் இசை உருப்படிகள் எனக்கு ஏற்கனவே தெரிந்திருந்தது. எனவே இந்த இசைப்பாடலும் எட்டாவது குறிப்பு உருப்படிகள் அடிப்படையிலானது தான் என்று நினைத்துக் கொண்டு, அதையே வாசித்தேன். அதன் ஒலியும் எனது மனதில் இருந்த ஒலிபோன்றே இருந்தது. எனவே, அதையே மீண்டும், மீண்டும் பயிற்சி எடுத்தேன். அதாவது ஒரே தவறைத் திரும்பத் திரும்பச் செய்து கொண்டிருந்தேன். ஆனால், நான் நினைத்தது, நான் மிகவும் சரியாக அந்தப் பயிற்சியில் ஈடுபடுகிறேன் என்று. தவறு என்று அறியாமல் தொடரும் தவறு ('bad habits'). ஆனால், எனது நண்பர்களுடன் இணைந்து அந்த இசைக் குறிப்புகளை வாசிக்கும் போதுதான் நான் பிரச்சனையை உணர்ந்தேன். எனவே, நாங்கள் அனைவரும் ஒன்றாகப் பயிற்சியை முடித்து விட்டுக் கிளம்பினாலும், அடுத்த பயிற்சிக்கு முதல் ஆளாக வந்து எனது செல்லோ வயலினை வாசித்துப் பார்த்தேன். நான் எவ்வளவு கவனமாக வாசித்தாலும், ஒரே மாதிரியான விளைவுதான் ஏற்பட்டது. எதையாவது மறந்து விட்டேன் இல்லை. அனைத்தும் சரியாக இருந்தது. இப்படியாகப் பரிசோதித்துக் கொண்டிருந்த போது, திடீரென்று எனது தவறு புரிந்தது. சிரித்துக் கொண்டே எனது நண்பர்களிடம் எனது தவறைத் தெரிவித்தேன். சரியான குறிப்புகள் எவை என்று தெரிந்ததும், சரியாக வாசிக்கத் தொடங்கினேன். எனது மோசமான பழக்கம் இவ்வாறு முடிவுக்கு வந்தது.

*சில நேரங்களில், நம்மில் யாராவது ஒருவர், இதுபோல இயல்பாகவே ஒரு தவறான குறிப்பை வாசித்து விடுவோம். தனிமையில் வாசிக்கும் போது அது தவறு என்று தெரியாது. ஆனால், குழுவினரோடு வாசிக்கும் போது நாம் மட்டும் தனியாகத் தெரிவோம். ஒரு சில நொடிகள்தான் அனைவரும் ஸ்தம்பித்து விடுவோம். அல்லது சில நேரங்களில் பயிற்சியாளர் அதைக் கண்டுபிடித்து சுட்டிக்காட்ட வேண்டியிருக்கும். "அந்த இசைக் குறிப்புக்குப் பதில் இந்த இசைக் குறிப்பை வாசித்தால் நன்றாக இருக்கும் என்று நினைத்தேன்" என்று கூறி சமாளிப்போம். இத்துடன் அத்தவறு முடிவுக்கு வரும். தவறான இசைக் குறிப்பு என்று தெரிந்ததும் அதை மூளை பதிவு செய்யாது. பின்னர் நமது தசைகளும் அதற்கு இடம் தராது....*

முதல் முறையாகப் பேசத் தொடங்கும் ஒவ்வொரு குழந்தையும் இந்த உலகிற்குள் துணிச்சலாக அடி எடுத்து வைக்கிறது. அன்னிய மொழி ஒன்றைக் கற்றுள்ள ஒரு ஆள், அந்த அன்னிய மொழி பேசப்படும் ஒரு நாட்டிற்கு முதல் முறையாகச் சென்று அந்த மொழியைப் பேசும்போது, எவ்வளவு துணிச்சலாகவும், அபாயகரமாகவும் உணர்வாரோ அதே போன்றது ஆகும். நான் வெளிநாடுகளில் ஓராண்டைச் செலவழிக்க நேர்ந்தபோது, பாரிஸில் இருந்து ரோம் நகருக்கு பைக்கில் செல்ல முடிவு செய்தேன். பயணத்திற்குச் சில வாரங்கள் முன்பாக '30 நாட்களில் இத்தாலி மொழி' கற்கும் எளிய புத்தகம் ஒன்றை வாங்கி, இத்தாலி மொழி கற்க ஆரம்பித்தேன். நான் இத்தாலியை அடையும் போது, இத்தாலி மொழியில் சில வார்த்தைகளும், சிறிது இத்தாலி இலக்கணமும் அறிந்திருந்தேன். ஆனால், எந்த ஒரு இத்தாலியர் முன்னிலையிலும் ஒரு இத்தாலி வார்த்தை கூட நான் பேசவில்லை. எல்லையை நான் கடந்தபோது, அருகில் இருந்த வெண்டிமிக்லியா என்ற நகரத்திற்கு வண்டியை ஓட்டிச் சென்றேன். பசியாக இருந்ததால், சில வாழைப்பழங்கள் வாங்க முடிவு செய்தேன். வாழைப்பழங்கள் வேண்டும் என்று கேட்பதற்கான இத்தாலி மொழி வாக்கியத்தைப் பலமுறை மனதுக்குள் சொல்லிப் பார்த்துக் கொண்டேன். அது மிகவும் எளிதாக இருப்பது போலத்தான் தோன்றியது. இதில் எந்தப் பிழையும் இருப்பது போன்றே தெரியவில்லை. ஆனால், ஒரு பழக் கடைக்குச் சென்று, இந்த வாக்கியத்தைப் பேசினால், அங்குள்ள அனைவரையும் பார்த்து பய உணர்ச்சி எனக்குள் உருவாகிவிட்டது. இதனால் கடையை நெருங்க, நெருங்க பயம் அதிகரித்துப் பதற்றமும், நடுக்கமும் ஏற்பட்டது. (ஆனால் எனது பயம் அர்த்தமில்லாதது. அந்தக் கடையில் இருந்தவர்கள் எனது இத்தாலி மொழியைக் கேட்டு கிண்டல் செய்யவோ, சிரிக்கவோ இல்லை. மாறாக, அங்கிருந்த ஒவ்வொருவரும் அன்பாகவும், உதவிகரமாகவும் நடந்து



கொண்டனர்.) நான் கடையை நெருங்கி விட்டேன். கண்முன் கடை இருந்தது. கடையில் வாழைப்பழங்களும் இருந்தன. இனி கேட்பதைத் தவிர வேறு வழியில்லை. தைரியத்தை வரவழைத்துக் கொண்டு, கடைக்குள் நுழைந்தேன். மனதுக்குள் நினைத்துக் கொண்ட இத்தாலி வாக்கியத்தைக் கூறினேன்: 'டியு கிலோ டி பனானே, பெர் பேவொர்? கவுண்டரில் இருந்த பெண்மணி எனது வாக்கியத்தைப் புரிந்து கொண்டிருந்ததற்கு அடையாளமாக, வாழைத்தாரில் இருந்து ஒரு சீப்பு வாழைப்பழத்தை வெட்டி, எடை போட்டு, என்னிடம் கொடுத்தாள். உரிய பணத்தை நான் கொடுத்து, நன்றி கூறிவிட்டு, வெளியே வந்தேன். எனது இத்தாலி மொழிப் பயிற்சி பயனளித்து விட்டது. இதனால், இத்தாலி மொழி பேசும் எனது பதற்றம் சிறிதும் குறைந்து விடவில்லை. ஒவ்வொரு முறையும் மனசுக்குள் பல தடவைகள் பேசிப் பார்த்துவிட்டே, எனது மோசமான இத்தாலி மொழியை இத்தாலியர்களிடம் பேசினேன்.

இத்தாலியில் நான் பெற்ற பரிவான, ஆதரவான கவனிப்பும், அரவணைப்பும் புதிதாகப் பேசத் தொடங்கும் ஒவ்வொரு குழந்தைக்கும் அவசியம். முதலில், இந்த மொழி விவகாரம் பயனுள்ளது என்பதில் அவனுக்கு எந்த உறுதியும் கிடையாது. வளர்ந்து பெரியவனாகிய பின்னர் கூட, தமது முக்கியமான எண்ணங்களை மற்றவர்களிடம் சரியாகத் தெரிவித்து விட்டோம் என்ற திருப்தி அவனுக்கு ஏற்படுவதில்லை. ஒரு குழந்தை பேசும்போது, பெரியவர்களாகிய நாம் அதில் ஆர்வம் காட்டவில்லை என்பதை அக்குழந்தை உணரும் போது, அக்குழந்தை மனம் புண்பட்டு விடாது என்பதை நாம் எப்போதுமே கூற முடியாது. அனைத்துக் குழந்தைகளின் வளர்ச்சியிலும் இது முக்கியமானது. எல்லாக் குழந்தைகளுக்குமே, இப் பருவம் விரைவில் வந்துவிடும்.

### ❑ ஜூலை 17, 1961

எங்கள் குடும்பத்தில் அதிகாலையில் முதலில் கண்விழிப்பவன் நான். எனக்கு அடுத்த படியாக கண் விழிப்பவள் லிசா (அப்போது இரண்டரை வயது) அவள் கண் விழித்ததும், தனக்குத் தானே பேசிக் கொள்வாள். அவை அர்த்தமில்லாத வார்த்தைகள், வேடிக்கையான ஒலிகள், பாடல்களின் கலவைகள், கடந்த தினத்தில் அவள் செய்த செயல்கள் பற்றிய குறிப்புகள் மற்றும் இன்றைய அவளது காரியங்கள் என்று அவியலான சத்தங்களாக இருக்கும். இவ்வாறு ஒருநாள், அவள் சற்று வித்தியாசமாகப் பேசிக் கொண்டிருந்தாள். சிறிது நேரம் அமைதியாக இருந்துவிட்டு, தொடர்ந்தாள் "டிரெஸ் பண்ணப் போகிறேன் (அமைதி) டிரெஸ் (அமைதி). ஷூ (அமைதி). பேண்ட்". பின்னர் இந்தச் சிந்தனைகள் வேறு பேச்சுகளுக்கு இட்டுச் சென்றது. அன்று முழுவதும் பேசிக் கொண்டேயிருந்தாள். சில நேரங்களில்

தனக்கு விருப்பமானவற்றைப் பெறுவதற்காகவும் பேசினாள். சில நேரங்களில் சில காரியங்களைச் செய்வதற்காகப் பேசினாள். இவை அவளது பேச்சின் அர்த்தங்களைக் கூறுவதற்காக இருக்கலாம். மற்றபடி நாள் முழுவதும் தான் பேசும் சொற்களின் ஒலிகள் பிடித்திருப்பதாலேயே பேசிக் கொண்டிருந்தாள்.

வண்ணங்களைப் பற்றிப் பேசுவதை அவள் விரும்பினாள். அவளுக்கு மிகவும் பிடித்தமான வார்த்தை ப்ளூ நீலம். அவளது உதடுகளும், நாக்கும் இணைந்து 'ப்ள்' என்ற சத்தத்தை எழுப்புவதால் மிகவும் உற்சாகமடைந்தாள்.

ஏதாவது ஒன்று தனக்குத் தேவை என்று கூற நேரும் போதெல்லாம் 'நீல நிறத்தில் ஒன்று, ரோஸ் நிறத்தில் ஒன்று' என்று சேர்த்துக் கொள்ளத் தவறுவதில்லை. அல்லது 'என்னிடம் நீலநிறத்தில் ஒன்று, ரோஸ் நிறத்தில் ஒன்று உள்ளது' என்று கூறத் தவறுவதில்லை. நிச்சயமாக, அவளுக்கு, 'வண்ணங்கள் என்றால் என்ன? எதை வண்ணம் என்கிறோம்' என்பதெல்லாம் தெரியாது. வண்ணங்களின் சாதாரண அடிப்படை கூட அவளுக்கு நிச்சயமாகத் தெரிந்திருக்காது. நீலம், மஞ்சள், ரோஸ் போன்ற நிறங்கள் பற்றியெல்லாம் அவள் அறிந்திருந்தது, அவை இணைச் சொற்கள் என்பது மட்டும்தான். அதாவது, இந்தப் பெயர்கள் எல்லாம் வார்த்தைகளில் ஏதாவது ஒரு சிறப்புத் தன்மையுடன் இணைந்திருக் கின்றன என்பதுதான். மேலும், அவளது பேச்சின் பெரும்பான்மை, அவளது இலக்கணப் பயிற்சியின் பரிசோதனைகள், அதாவது வார்த்தைகளை இணைத்துத் தன்னைச் சுற்றியுள்ளவர்கள் பேசுவது போல, அவளும் சோதனை முயற்சிகளில் ஈடுபட்டாள். அவள் கேட்ட வாக்கியங்கள் போன்று, சொற்களைச் சேர்த்து வாக்கியங்கள் அமைத்தாள். இதன் அர்த்தம் என்ன? இவற்றிற்கு எந்த அர்த்தமும் கிடையாது. மேலும், எதையும் அர்த்தப்படுத்துவதற்காகப் பேசப்படவில்லை. "ஒரு பெரிய நீல நிற மலையில் இருந்து காருக்குள் விழுந்தேன்" என்று ஒரு உரையாடலின் நடுவே அவள் கூறினாள். எனக்கு மண்டை சுழன்றது. இவள் என்ன சொல்ல முயல்கிறாள். பின்னர்தான் எனக்கு உரைத்தது, அவள் எதையும் சொல்ல முயற்சிக்கவில்லை என்று. ஆனால், நல்ல ஒலிகளைக் கொண்ட வாக்கியத்தையும், வார்த்தை வடிவங்களையும், வார்த்தைகள் - தொடர்களின் பயன்பாடுகளையும், தான் அறிந்த, தான் விரும்பும் வார்த்தைகள் மூலம் உருவாக்கிக் கொண்டிருந்தாள்.

ஒருநாள் காலை உணவுக்காக உணவு மேசையில் அமர்ந்திருந் தோம். 'சர்க்கரையை நகர்த்து; மிளகுத் தூளை நகர்த்து, ஜாம் பாட்டிலை நகர்த்து' என்று அவள் கூறத் தொடங்கினாள். முதலில், அவள் கேட்டபோது, எல்லாவற்றையும் அவளிடம் நகர்த்தினோம்.



சிறிது நேரம் கழித்துப் பார்த்தால் அவள் எதையுமே எடுத்துக் கொள்ளவில்லையென்பது தெரிந்தது. இனியும் அவை அவளுக்குத் தேவையில்லை. தேவையில்லாத ஒரு பொருளை அல்லது பல பொருட்களை அவள் ஏன் கேட்க வேண்டும். ஏற்கனவே பால் குடித்து விட்டபோதும் மீண்டும் பால் கேட்பாள். போட்டுக் கொள்ள முன்னால் எதுவும் இல்லாத போதும் சர்க்கரை கேட்பாள். இவற்றையெல்லாம் ஏன் கேட்க வேண்டும்? ஏனெனில், காலை உணவுக்காக நாம் அமரும்போது இத்தகைய பொருட்களையெல்லாம் நாம் கேட்கிறோம் அல்லவா? பெரியவர்கள் நாம் செய்யும் காரியங்களை, அவளும் செய்ய விரும்புகிறாள்.

இந்த 'தயவு செய்து நகர்த்துங்கள்' விளையாட்டுக்கு இதுவும் ஒரு காரணமாக இருக்கலாம். ஆனால், இது ஒன்று மட்டுமே காரணமல்ல. அவள் கேட்ட பொருள்களை அவள் பயன்படுத்தவில்லை என்ற போதும், அவள் கேட்ட பொருள் நகர்த்தப்பட்ட ஒவ்வொரு தடவையும் அது அவள் கேட்ட பொருள்தானா என்பதை அவள் பார்க்கத் தவறவில்லை என்பதை நான் உடனடியாகக் கவனித்தேன். சுருக்கமாகக் கூறினால், தான் பேசுவதன் மூலம் தான் விரும்பும் காரியங்களை நிகழ்த்த விரும்புகிறாள். இதன் மூலம் தனது பேச்சுகளின் அர்த்தங்களைக் கண்டுபிடிக்க முயல்கிறாள்.

அதற்காக அவளது பேச்சு பரிசோதனைகளை அளவுக்கு அதிகமாக அதி நுட்பமானவை என்று மிகைப்படுத்திக் கூற விரும்பவில்லை. தம்மை நோக்கி நகர்த்தப்படுபவையெல்லாம் சரியாக இருக்கின்றதா என்பதைக் கவனமாகப் பார்ப்பதற்குத் தான் அவள் இந்த வார்த்தைகளைப் பயன்படுத்தியிருப்பாள் என்றால், உதாரணமாக, 'சர்க்கரையை நகர்த்தும்படி அவர்களிடம் கேட்கப் போகிறேன், மேசைக்கு என்ன வருகிறது என்பதைப் பார்ப்பேன்; அதன்பிறகு அதுதான் சர்க்கரை என்பதைத் தெரிந்துகொள்வேன்' என்பது போல அவள் எண்ணி இந்த வார்த்தைகளைக் கூறியிருப்பாள் என்று நான் நினைக்கவில்லை. அது அதைவிட உயர்வான விருப்பமாக இருக்க வேண்டும். 'நான் அந்தப் பொருட்களை என்னிடம் நகர்த்தும்படி கோருவேன், அவர்கள் என்ன செய்கிறார்கள் என்பதைப் பார்ப்பேன், இதில் ஏதாவது சுவாரஸ்யமாக இருக்கும், அவர்கள் இதை எவ்வாறு அழைக்கிறார்களோ அவற்றை நான் கண்டுபிடிப்பேன்." நிச்சயமாக, அவள் பலமுறை சர்க்கரை கேட்டிருப்பாள். முதலில் சந்தேகப்படவும், பின்னர் உறுதிப்படுத்தவும், தொடர்ந்து கோப்பையில் வெள்ளை நிறத்தில் மணல் போல இருப்பதைத்தான், 'சர்க்கரை' என்று அனைவரும் அழைக்கிறார்கள் என்று கண்டுபிடிக்கவும் அவள் பல தடவைகள் கேட்டிருக்கக் கூடும்.

தற்போது இது தவறு என்று நினைக்கிறேன். உண்மையில் விளையாட்டு நோக்கமற்று இத்தகவல்களைத் திரட்டவில்லை.

> அல்லது குத்து மதிப்பாகப் பொருள்களைக் கேட்டு அறிய விரும்பவில்லை. மாறாக, சர்க்கரை என்றால் எது, பால் என்றால் எது, மிளகுப்பொடி என்றால் எது என்று திட்டவட்டமாகத் தெரிந்து கொள்ள விரும்பினாள்.

ஆனால் இதுபோன்ற குத்துமதிப்பான தகவல்களைத் திரட்டுவதிலும், மனதில் பதிய வைத்துக் கொள்வதிலும் குழந்தைகள் கெட்டிக்காரர்கள். ஒருநாள் இவை எல்லாம் என்ன என்பது நிச்சயமாகத் தெரியும் என அமைதியாகக் காத்திருக்கிறார்கள். அதே நாளில், 'ஜன்னலை மூடு; 'கதவை மூடு' என்று மக்கள் பேசுவதை ஒரு குழந்தை கேட்கிறது. அது என்ன நடக்கிறது என்பதையும் கவனிக்கிறது. உடனே, 'இதுதான் ஜன்னல், அதுதான் கதவு' என்று கூறி விடுவதில்லை. இவ்வாறு குழந்தைகள் பள்ளிக்குச் செல்லும் முன்னே ஐந்தாயிரம் வார்த்தைகள் வரை தெரிந்து கொள்கிறார்கள்.

கல்வி குறித்து நான் கேள்விப்பட்ட குறிப்புகளிலேயே மிகவும் வேடிக்கையானதும், மிகவும் உண்மையானதுமானது குறிப்பு, ஆசிரியப் பயிற்சியில் மிகுந்த அனுபவம் பெற்ற ஒரு கத்தோலிக்கக் கல்வியாளர் அண்மையில் கூறியது ஆகும். கத்தோலிக்க உயர்நிலைப் பள்ளிக் கண்காணிப்பாளர்கள் குழுவிடம் ஆசிரியர்களை எவ்வாறு கையாள்வது என்பது குறித்து உரையாற்றிக் கொண்டிருந்தார். அப்போது 'உங்கள் ஆசிரியர்கள் தவறு செய்யும் போது, உடனடியாக அதனை சுட்டிக்காட்டித் திருத்த முயலாதீர்கள். தமது தவறுகளைத் தாமே அறிந்து, தாமாகவே திருத்திக் கொள்ள கால அவகாசம் அளியுங்கள்' என்றார். "இதோடு தொடர்பாக ஒரு சொல் கூற வேண்டுமானால்" என்று அப்போது கூறிவிட்டு, தனது சுட்டு விரலை மெதுவாக உயர்த்தி 'ஆத்திரப்படுத்தாதீர்கள்' என்றார். இதைக் கேட்டதும் அனைவருமே சிரித்து விட்டோம். அது ஆத்திரமூட்டு தல்தான். ஏனெனில் அவர் எங்களை முட்டாளாக்கி விட்டார்: ஏனெனில் அவர் கூறியது முழு உண்மை. ஒரு முக்கியமற்ற தவறினைச் சுட்டிக்காட்டித் திருத்திக் கொள்ளும்படி கூறும் போதெல்லாம் உடனடியாக அதனை மறுத்து வியாக்கியானம் செய்யும் நபர்களை நாம் அறிவோம். நெருக்குதல் என்பது மிகவும் நல்ல விஷயம் போல் தோன்றுகிறது. நானும் இந்தப் பழக்கத்தில் இருந்து விடுபட எவ்வளவு காலம் ஆனது என்பதை எண்ணிக் கூச்சப்படுகிறேன்.

> ஆத்திரமூட்டுதல் என்பது புத்திசாலித்தனமான ஒரு வார்த்தை தான். ஏனெனில் அது அவமானப்படுத்துகிறது. அல்லது அது புத்திசாலித்தனமற்ற வார்த்தையாகவும் இருக்கலாம். நம்மை யாரும் கேள்வி கேட்பாரில்லை என்ற நிலையில் நாம் பாடம் நடத்தும் போது, "நீ கற்க வேண்டிய விஷயங்களைக் கற்பதற்குப் போதுமான சாமர்த்தியம் உனக்கு இல்லை" என்பதே முடிவாக நாம் கூறுவது



> ஆகும். இதே காரணத்திற்காக, கற்பவரிடம் கேள்வி கேட்கிறோம். இது விசாரணை செய்யும் கேள்வி. ஒரு வினாடி வினா. தகவலைக் கோரும் உண்மையான கேள்வி அல்ல. ஒரு ஆத்திரமூட்டும் கேள்வி. ஏனெனில் கேள்வி கேட்கப்படுபவருக்கு விடை தெரியாது என்ற அடிப்படையில் கேட்கப்படுவதால் அவரை அவமானப் படுத்துகிறது.

'பள்ளியின்றி கல்வி' திட்டத்தில் எழுதும் பல பெற்றோர்கள் குறிப்பிடுவது என்னவென்றால், அன்பும் பாசமும் கொண்ட பெற்றோர் தங்களின் குட்டிக் குழந்தைகளுக்குத் தெரியாத விஷயங்களில் உதவி செய்ய முன்வரும்போது, அக்குழந்தைகள் தீவிரமான மனோநிலையுடன் கோபப்படுகிறார்கள் என்பதுதான். இவர்களில் ஒரு பெற்றோருக்கு கீழ்க்கண்ட கதையைப் பதிலாக எழுதினேன்:

> சில நாட்களுக்கு முன்பு, எனது அலுவலகத்தில் நடந்த ஒரு சம்பவம், குழந்தைகளின் சுயமரியாதை உணர்வும், தன்மான உணர்ச்சியும் எந்த அளவுக்கு ஆழமாகவும், வலுவாகவும் இருக்கிறது என்பதற்கும் அவர்களது தன்மான உணர்ச்சிக்குப் பங்கம் ஏற்படாமல் தடுக்க எந்த அளவுக்கு நாம் கவனமாக இருக்க வேண்டியுள்ளது என்பதற்கும் மீண்டும் ஒரு எச்சரிக்கையாக அமைந்தது.
>
> தனது ஒன்றரை வயதுக் குழந்தையை அழைத்துக் கொண்டு ஒரு தாய் எனது அலுவலகத்துக்கு வந்தாள். எங்கள் புத்தகங்கள் சிலவற்றை வாங்குவதற்காக அவள் வந்திருந்தாள். அவளுடன், அவளுடைய குட்டிக் குழந்தையும் புத்தகங்கள் அலசிக் கொண்டிருந்தது. கடைசியில் தனக்குத் தேவையான 4 புத்தகங்களைத் தாய் தேர்ந்தெடுத்து விட்டாள். அந்தப் புத்தகங்களைத் தானே வைத்திருப்பேன் என்று குழந்தை கேட்டது. ஆனால் அந்தப் புத்தகங்களை அவள் தனது கைகளால் பிடிக்க முடியவில்லை. வழுக்கிக் கொண்டே சென்றது. கடைசியாக அவை தரையில் சிதறியும் விழுந்து விட்டன. இது அக் குழந்தைக்கு விரக்தியையும், ஆத்திரத்தையும் அளித்தது. புத்தகங்கள் கீழே விழுவதை அவள் விரும்பவில்லை என்பதைப் பார்த்துக் கொண்டிருந்த நான், ஒரு ரப்பர் பாண்ட்டைக் கொடுப்பதன் மூலம் அவளுக்கு உதவ முடியும் என்று நினைத்தேன். நான் ஒரு ரப்பர் பாண்ட் எடுத்து, அது என்ன, அதை எப்படி புத்தகங்களைச் சுற்றி மாட்ட முடியும் என்பதை அவளுக்குக் காட்டுவதற்காக, அந்த ரப்பர் பாண்டை இரண்டு, மூன்று தடவைகள் விரித்துக் காட்டினேன். அவள் இதைக் கொண்டு புத்தகங்கள் கீழே விழாமல் செய்ய முடியும் என்பதைத்

தெரிந்து கொள்வாள் என்று நான் நினைத்தேன். ஆனால், அதைப் பார்த்ததும் வெடித்துக் கதறி அழத் தொடங்கி விட்டாள்.

அதிர்ஷ்டவசமாக, பல ஆண்டுகளாகக் குழந்தைகளுடன் வேலை பார்ப்பதால், என்ன பிரச்சனை என்பதை உடனடியாகக் காண முடிந்தது. புத்தகங்களைச் சுற்றி நான் ரப்பர் பாண்ட் மாட்டுவதைப் பார்த்த அவள், தன்னால் புத்தகங்களைப் பிடிக்க முடியாததற்கான ஒரு அறிவுரையாக எண்ணி விட்டாள். 'உன்னால் இதெல்லாம் முடியாது. நான் இந்த ரப்பர் பாண்டைத் தரவில்லையானால், உன்னால் வேறு எந்த வகையிலும் இப் புத்தகங்களைப் பிடிக்க முடியாது' என்று நான்அவளிடம் சொல்வதாகவே, இந்தச் செயலை நினைத்து விட்டாள். இயல்பாகவே இது அவளை அவமானப்படுத்தியிருக்கும். ஆத்திரம் கொள்ளச் செய்திருக்கும்.

இந்தப் பிரச்சனையை உடனடியாகப் புரிந்து கொண்டு விட்டதால் என்னால் அதனை உடனடியாகச் சரிப்படுத்தவும் இயன்றது. "மன்னிக்கணும். நான் இந்த ரப்பர் பாண்ட்டை எனக்கு எடுத்தேன்" என்றேன். உடனே அவள் அழுகையை நிறுத்தி, முன்பு போலவே மகிழ்ச்சியாகக் காணப்பட்டாள். ஆனால், இப்போதும் புத்தகங்களைக் கையில் பிடிக்கப் போராடிக் கொண்டிருந்தாள். ஆனால் அது அவளது போராட்டம்.

இதுபோன்ற தவறுகளை வயது வந்தோர் செய்யும்போது அதை எவ்வளவு கண்டு கொள்ளாமல் இருக்க வேண்டும் என்பதை நம்மில் பெரும்பாலோர் நன்றாகவே அறிந்திருக்கிறோம். ஆனால், இந்த நாகரிகத்தைக் குழந்தைகளுக்கு விரிவுபடுத்த நம்மில் பெரும்பாலோர் தயாராக இருப்பதில்லை. அவர்கள் மிகவும் நுண்ணுணர்வுடன் இருப்பதால், நாம் அவர்களை மிக எளிதாகப் புண்படுத்தவும், காயப் படுத்தவும், விரக்தியடையச் செய்யவும் வாய்ப்புகள் உள்ளன என்பது மிக முக்கியமாகும்.

மூன்று வயது குழந்தை என்னிடம் "teached' என்ற வார்த்தையைக் (தவறாகக்) கூறியபோது, அதனை 'taught' என்று திருத்துவதற்கு நான் சிறிது கால அவகாசம் எடுத்துக் கொண்டதற்கு இதுவே காரணமாகும். அதை உடனே சொல்லியிருந்தால் அவளது பேச்சைத் திருத்துவது போலவும், சரிப்படுத்துவது போலவும் தோன்றியிருக்கும். அவர்கள் தாமாகவே திருத்திக் கொண்ட தவறுகளைச் சுட்டிக்காட்டும் போது கூட மிகவும் கவனமாக இருக்க வேண்டும். தமது பழைய தவறுகளை நினைவுபடுத்த அவர்கள் விரும்பாமல் இருக்கலாம். 'நீல வால் பூச்சி' என்ற குழுப் பாடலைப் பாடுவதன் மூலம் ஜில்



என்னுடன் பொழுதைக் கழித்துக் கொண்டிருந்தாள். 'ஜிம்மி மக்காச்சோளத்தை உடைத்தது. எனக்குக் கவலை இல்லை' என்று அவள் பாடும்போது, அவளது தந்தை குறுக்கிட்டார். இதைத் தற்பெருமையுடன், சொல்ல வேண்டும் என்று திருத்தினார். ஆனால், அவள் "Crack' என்ற சொல்லைச் சரியாக உச்சரித்ததை அவர் அப்போதுதான் கேட்டுள்ளார். அதற்கு முன்னரெல்லாம் "Frack' என்றுதான் சொல்லுவாள். இதன் மூலம் தனது சந்தோசத்தை வெளிப்படுத்தவே இவ்வாறு கூறியுள்ளார். இந்த மாதிரி நானும் இவ்வாறு சந்தோசப்பட்டிருப்பேன். ஆனால், சாதாரணமாக கூச்சப் படாத அந்தக் குழந்தை, தனது அப்பாவின் செயலால் மிகவும் கூச்சப் படத் தொடங்கியதோடு மட்டுமல்லாமல், தன் உணர்வும் அடைந்தது. மீண்டும் அதே பாடலைப் பாடும்போது 'யீகூஷீணீநீளீ என்றே கூறியது. அதோடு மட்டுமல்லாமல் பாடி விளையாடும் அந்த விளையாட்டைச் சீக்கிரத்திலேயே நிறுத்திக் கொண்டது.

டோமியுடனான ஒரு நிகழ்வை இதோடு ஒப்பிட முடியும் என்று நினைக்கிறேன். அவன் வாழ்ந்த நகரில், அனைவரும் இணைந்து வருடத்திற்கு ஒருமுறை ஆண்டு விழா கொண்டாடுவது வழக்கம். அப்போது, இருட்டு ராஜா என்று அழைக்கப்படும் ஜோஜாப்ராவின் கொடும்பாவியைக் கொளுத்துவார்கள். குழந்தைகளுக்கு மிகவும் பிடித்த நிகழ்ச்சியாகும் இது. இரவில் தீ சொக்கப்பனை போல் கொழுந்து விட்டு எரியும்போது அதைப் பார்த்துத் துள்ளிக் குதிப்பார்கள். இதன்பிறகு பல மாதங்கள் வரை டோமி இதைப் பற்றிப் பேசிக் கொண்டிருந்தான். ஆனால், 'ஜோஜோப்ரா' என்பதை 'ஜோர்ஜோர்' என்று கூறிக் கொண்டிருந்தான். நாங்கள் எப்போது அவனைப் போய்ப் பார்க்கச் சென்றாலும் இப்படியே கூறுவான். குடும்பத்தில் உள்ளவர்கள் ஒருவருக்கொருவர் பேசிக் கொண்டிருப்பது, ஜோஜோப்ரா என்றே பேசினோம். ஆனால், டோமி ஜோர் ஜோர் பற்றிக் கேட்கும்போது மட்டுமே, அப்படியே அந்த வார்த்தையைப் பயன்படுத்துவதுதான் நேர்மை என்று எங்களுக்குத் தோன்றியது. எனவே அவ்வாறே செய்தோம். இந்தத் திருவிழா நடந்து முடிந்து சில மாதங்கள் கூட ஆகியிருக்காது. திடீரென ஒருநாள், அவன் ஜோஜோப்ரா என்று பேசத் தொடங்கினான். ஒரு சில நாட்கள் கழித்து, அவன் 'ஜோஜோப்ரா' என்று கூறத் தொடங்கி விட்டதை அறியாத குடும்ப நபர் ஒருவர், "சீக்கிரமே நாம் ஜோர் ஜோர் பார்க்கப் போலாம்..." என்றார். "அது ஜோர்ஜோர் இல்ல, ஜோ ஜோப்ரா" என்று டோமி உடனடியாகக் கூறினான், கனிவுடனும், உறுதியுடனும்.

இதனால்தான் பெரும்பாலான குழந்தைகள் தாங்கள் இன்னும் குட்டிக் குழந்தைகளாக இருந்தபோது நடைபெற்ற கதைகளைக் கேட்க விரும்புவதில்லை. அவர்களுக்கு கைக்குழந்தைப் பருவம் என்பது ஆசீர்வதிக்கப்பட்ட ஒன்று அல்ல, எவ்வளவு விரைவாக

வளர்ந்து அதில் இருந்து விடுபட முடியுமோ அது, அவர்களைப் பொறுத்தவரை சிறு பருவம், உதவியற்ற நிலை, இழிவுபடுத்தப்படுவது போன்றவை சந்தோசமானவை அல்ல. அவற்றைக் கூடுமானவரை நினைவுபடுத்த விரும்புவதில்லை. அவர்கள் குழந்தையாக இருந்தபோது செய்த மிகவும் நல்ல காரியங்களை நாம் எப்போதாவது நினைவூட்டினால் அதை மட்டும் சகித்துக் கொள்ளத் தயாராயிருப் பார்கள். அவர்களை வளர்க்கும் போதும், கல்வி கற்கும் போதும் அவர்கள் செய்த தவறுகளை மறந்து விடுவது நல்லது.

'நைஸ் அட் வர்க்' (Gnys at wrk) என்ற புத்தகத்தில் தனது மகன் பால் உடனான அனுபவங்களைப் பகிர்ந்து கொள்ளும் கிளெண்டா பிஸெக்ஸ், இது எப்போதுமே ஒரு விஷயமாக இருப்பதில்லை என்று அறிவுரைக்கிறார். அவரது மகன் குழந்தையாக இருந்தபோது கேட்டவை, படித்தவை பற்றிக் கூறினால் எப்போதும் ஆர்வமுடன் அவற்றைக் கேட்டு வந்துள் ளான். அது பெரும்பாலும் அவனது முதல் வாசித்தல், எழுதுதல் அனுபவங்கள். இந்தக் கதைகள் அனைத்தும் அவனது சிறப்புத்தன் மைகளைக் கூறுபவைகளாக இருந்தன. அவர்கள் சிறு குழந்தை களாக இருந்தபோது எந்த அளவுக்கு யதார்த்தமாகவும், தீவிர மாகவும், புத்திக் கூர்மையுடனும், ஒரு இலக்கை நோக்கமாகக் கொண்டும், மரியாதையுடனும் இருந்தார்கள் என்பது குறித்த கதைகளைக் கூறினால் மட்டுமே அவற்றைக் கேட்க அவர்கள் விருப்பப்படுவார்கள். அவற்றைக் கேட்கும்போது தற்பெருமை கூட அடைவார்கள். ஆனால் அவர்கள் எந்த அளவுக்கு அறியா மையிலும், தெளிவில்லாமலும் இருந்தாலும் - இருந்தார்கள் என்பது குறித்து கதைகளைக் கூறிச் சிரித்தாலோ, அல்லது வருத்தப்பட்டாலோ அல்லது சமாதானமாகப் பேசினாலோ கூட அவர்கள் அவற்றை விரும்புவதில்லை.

இக் கட்டத்தில், நான் ஆச்சரியத்துடன் எதிர்பார்ப்பது என்ன வென்றால், ரூத் ஷின்ன் தனது அத்தை மில்லிசென்ட் தனது குழந்தைப் பருவ வளர்ச்சி குறித்து எழுதிய நாள்குறிப்பு குறித்து என்ன மாதிரி உணர்ந்திருப்பாள் என்பதுதான். அவள் அந்தக் கதைகளை விரும்பியிருக்க மாட்டாள் என்பதைக் கற்பனை செய்வதற்கே கடினமாக இருந்தது.

குட்டிக் குழந்தைகள் அடிக்கடி மேற்கொள்ளும் தவறுகளுக்கு, ஜில் 'taught' என்ற சொல்லுக்குப் பதிலாக 'teached' என்ற சொல்லே சிறந்த உதாரணம் ஆகும். இத்தகைய தவறுகளை சமர்த்தானவை களாக நாம் நினைக்காதபோது, இவை இலக்கணப் பூர்வமானவை அல்ல என்ற முடிவுக்கு நாம் வருகிறோம். மொழியைப் பிரதி பலிப்பதில் குழந்தைகளின் திறமையின்மைக்கு இது மற்றொரு



உதாரணம் என்று நினைக்கிறோம். ஆனால் உண்மை என்ன தெரியுமா? ஒரு குழந்தை, 'சொல்லிக் கொடுத்தார்' என்று இருந்த காலத்தைக் குறிக்க 'taught' என்ற சொல்லுக்குப் பதிலாக, 'teached' என்ற சொல்லைப் பயன்படுத்தினால், அது இலக்கணப் பிழையோ, தவறான பிரதிபலிப்போ இல்லை என்பதுதான். அது அக்குழந்தை யின் சுய கண்டுபிடிப்பு; மிக மிக உயர்நிலை இலக்கணம் என்பதை நாம் அறிவதில்லை. யாராவது 'teached' என்ற சொல்லைப் பயன்படுத்தியதைக் கேட்டு அக்குழந்தை 'teached' என்ற சொல்லைப் பயன்படுத்தவில்லை. இலக்கணரீதியாக தன் சிந்தனையைச் செலுத்தியதால் கண்டுபிடிக்கப்பட்ட சொல் ஆகும். ஒரு வினைச் சொல்லின் இறந்த காலத்தைக் குறிக்க "ed" என்ற எழுத்துகளைச் சேர்க்க வேண்டும் என்ற அறிவை அக்குழந்தை பெற்றதனாலேயே 'teach-ed' என்ற சொல்லைக் கண்டுபிடித்தது. இது மிக மிக ஏற்றுக் கொள்ளக்கூடிய கண்டுபிடிப்பே. இதனால்தான், இத்தகைய தவறுகளைத் திருத்துவதற்குப் பதில், அதை ஏற்றுக் கொள்வதே நேர்மையான செயலாகும் என்று நாம் கூறுகிறோம். வளர்ச்சிப் போக்கில் குழந்தைகளே இவற்றைச் சரி செய்து விடும்.

நான் ஐந்தாவது கிரேடு ஆசிரியராகப் பணியாற்றியபோது, எனது வகுப்பு மாணவர்கள் குறித்து ஒரு 12 வயது நண்பர் ஒருவரிடம் பேசிக் கொண்டிருந்தேன். அப்போது எனது வகுப்பு மாணவர் களுக்கும் எனக்கும் இடையே ஏற்பட்ட ஒரு உரையாடல் குறித்துக் குறிப்பிட நேரிட்டது. இது எனது நண்பனுக்குக் குழப்பத்தை ஏற் படுத்தியது. 'ஐந்தாவது கிரேடில் படிக்கும் மாணவர்கள் இந்த அளவுக்குப் பேசுகிறார்களா?' என்று அவள் கேட்டாள்.ஆமாம். 'அப்படியானால் இது காட்சி வடிவப் பாடமா?' என்று அவள் கேட்டாள். 'இல்லை, இதுபோன்ற வசதிகள் இல்லை. ஆனால், இது போன்ற விஷயங்களைப் பேச, வகுப்பறையில் எங்களுக்கு நிறைய நேரம் இருக்கிறது. அவர்கள் ஒருவருக்கொருவர் பேசும்போது, அவர்கள் விரும்பும் விஷயங்கள் பற்றிப் பேசுவோம். உங்கள் வகுப்பு களில் இது போன்று அரட்டை அடிக்க நேரம் கிடைப்பதில்லையா?" என்று நான் கேட்டேன். இதற்குப் பதில் கூற மிகவும் வெட்கப்பட்டாள்.

அவள் பதில் என்னவாக இருக்கும் என்பது எனக்கு முன்பாகவே தெரியும். பில்ஹூல் ஒருமுறை கூறியது. மிகச் சரியே! "பள்ளி வகுப் பறைகளில் பேச வேண்டிய தேவை யாருக்கு அதிகம்? ஆனால் யார் இந்த வசதியைப் பெறுகிறார்கள்?" குழந்தைகளுக்குத் தான் இந்த உரிமை தேவை. ஆனால் ஆசிரியர்கள் தான் இதனை அனுபவிக் கிறார்கள். மிகவும் பிரசித்தி பெற்ற பள்ளிகள் என்று கூறப்படும் பள்ளிகளில் கூட, மாணவர்கள் ஆசிரியர்களிடம் மட்டும்தான் பேச

வேண்டும். அதுவும் ஆசிரியர்கள் அழைக்கும்போது மட்டுமே பேச வேண்டும் என்றுதான் விதிகள் உள்ளன. பல பள்ளிகளில் வகுப்புகளுக்கு இடையிலும், நடைபாதையிலும் குழந்தைகள் தங்களுக்குள் பேசுவது தடை செய்யப்பட்டுள்ளது. இதனால் உணவு இடைவேளையின் போது மட்டுமே, அதுவும் உணவு அருந்தும் போதும், கழிவறைகளிலும் மட்டுமே குழந்தைகள் தங்களுக்குள் உரையாடல் நிகழ்த்திக் கொள்ள வேண்டிய நெருக்கடி உருவாகிறது. தொடர்ச்சியான நீண்ட வகுப்புகளில் நிலவும் இறுக்கத்தையும், அமைதியையும் அவர்கள் இவ்வாறே தணித்துக் கொள்ள முடிகிறது. உணவு இடைவேளைகளிலும், ஏன் கழிவறைகளிலும் கூட பேசுவது தடை செய்யப்பட்டுள்ள பள்ளிகளுக்குச் செல்லும் குழந்தைகளையும் எனக்குத் தெரியும். பள்ளி முடிந்து வீடுகளுக்குத் திரும்பினாலும் அவர்களின் பெரும்பகுதியான நேரம் வீட்டுப் பாடங்களை எழுதுவதிலும், தொலைக்காட்சி நிகழ்ச்சிகளைப் பார்ப்பதிலும் கழிந்து விடுகிறது. மேலும், பள்ளியில் நடைபெற்ற விவகாரங்கள் மீது ஆர்வம் உள்ளவர்கள் குடும்பத்தில் இருப்பதும் அரிதுதான். இந்த வகையான கல்வி முறையின் விளைவு என்னவென்றால், 10 அல்லது அதற்கு மேற்பட்ட வயதையுடைய குழந்தைகளின் உரையாடல் திறன், அவர்கள் ஐந்து வயதாக இருந்தபோது இருந்ததை விட மேலானதாக இருப்பதில்லை. உண்மையில், அறிவு ஜீவிக் குடும்பங்களில் வளரும் 10 வயதுக் குழந்தைகள் பலரை எனக்குத் தெரியும். எனக்குத் தெரிந்த 5 வயது குழந்தைகளின் வாய்த்திறன் கூட அந்த 10 வயதுக் குழந்தைகளிடம் இருக்கவில்லை.

> கால விரயமாகிறது, மதிய உணவு அறைகள் இரைச்சலாக ஆகி விடுகிறது என்று கூறி, உணவு இடைவேளையில் கூட குழந்தைகள் உரையாடுவதை மறுக்கும் போக்கு தற்போதும் நிலவுவதாகத் தான் கேள்விப்படுகிறேன். கழிவறைக்குச் செல்வதை முழுமையாகத் தடை செய்யும் பள்ளிகளும் அதிகரித்து வருகின்றன. 'சமூக வாழ்க்கை'யின் முக்கியமான இடமாகக் கூறப்படும் பள்ளிகளில் பின்னர் எவ்வாறு 'சமூக வாழ்க்கை' நிலவும்?

பேச்சுத் திறன் மற்றும் ஆர்வத்தில் ஏற்படும் இந்த இழப்பு தரமான கல்வித் திட்டத்தின் ஒவ்வொரு பாடத்திலும் பாதிப்பு ஏற்படுத்துகிறது. உதாரணமாக, எழுதுதலை எடுத்துக் கொள்ளலாம். சரளமாகப் பேசும் வாய்ப்பு இல்லாத ஒரு குழந்தைக்குப் பேச விரும்பும் அநேக விஷயங்கள் இருப்பதில்லை. இதனால் என்ன எழுதுவது என்பதே அக் குழந்தைக்குத் தெரியாது. பேசுவதற்கோ, எழுதுவதற்கோ, எதுவும் இல்லை என்ற உணர்வைத்தான் அவனுக்கு ஏற்படுத்தும். யாரோடும் எது பற்றியும் பேசுவதற்கான ஆர்வமும் ஏற்படுவதில்லை. அப்படியே அவன் ஏதாவது எழுதினாலும், பேசினாலும் அது மற்றவர்களின் நகைப்புக்குரிய விஷயமாகத்தான்



இருக்கும். அவனிடம் சிந்தனைகள் எழும் போதெல்லாம் அவற்றைத் தணிக்கை செய்து கட்டுப்படுத்தி விடுகிறான். அவனது சிந்தனைகளை வெளிப்படுத்த முயலும் போதும், அது அவனுக்கு சிரமமான காரியமாகி விடுகிறது. ஏனெனில் வார்த்தையாடல்களில் அவனுக்குப் போதுமான பயிற்சி இருப்பதில்லை. இது எவ்வாறு எனில், தெளிவான, வலுவான, திறமையான பேச்சை உருவாக்கும் விஷயங்களுக்கான பயிற்சிகளை அவன் கற்பதில்லை. தனது எழுத்து எவ்வாறு இருக்கிறது என்பதை மதிப்பிடுவதற்கு ஒரு வழியும் இல்லை. அவர்கள் கூறுவது போல, அவன் ஒரு பேசாமடந்தையாக, வாயிருந்தும் ஊமையாக ஆகி விடுகிறான். நல்ல எழுத்து என்பது அது இலக்கண விதிகளை அடிப்படையாகக் கொண்டிருக்கிறதா என்பதில் இல்லை. ஆனால் அது எவ்வாறு ஒலிக்கிறது என்பதில் இருக்கிறது. ஏட்டில் உள்ள இலக்கண விதிகள் அவனது எழுத்துப் பயிற்சிக்கு உதவுவதில்லை. உண்மையில், பிரபலமான பல பத்திரிகைகளைப் பார்க்கும் போது, அவை ஒன்றும் அவ்வளவு சிறப்பானதாக இருப்பதில்லை. மிக உயர்ந்த கல்வி பெற்ற நமது கல்வியாளர்கள் பலரது கட்டுரைகள் நம்ப முடியாத அளவுக்கு மோசமாக எழுதப்படுகின்றன.

உரையாடல் திறன் குறைவு மோசமான வாசகர்களையே உருவாக்கும். குறைந்தபட்சம் சில வகையான எழுத்துகளை அவர்களால் வாசிக்க இயலாது. நல்ல வாசகர் அப்புத்தக ஆசிரியருடன் துடிப்பான உரையாடலில் ஈடுபடுகிறார். பல நேரங்களில் அது விவாதமாகவும் வளர்கிறது. மோசமான வாசகர் மேலோட்டமாகவே வாசிக்கிறார். எழுத்துகள் அவரது சிந்தனையைக் கிளறுவதில்லை. விரிவுரைகளின் சலிப்புடன் அமர்ந்திருக்கும் மாணவரைப் போன்றவர் அவர். இத்தகைய ஒரு வாசகர், புத்தகத்தின் ஒரு பக்கத்தை வாசிக்கும் போது, அந்தப் பக்கத்தை ஒரு புகைப்பட பிளேட் போன்றே பயன்படுத்துவார்; அப்பக்கத்தில் உள்ள ஒவ்வொரு சொல்லையும் பெயர்த்து எடுத்துத் தனது மனதில் பதிய வைப்பது போல கடினமாகப் போராடுவார். இதனால் ஒரு பயனும் ஏற்படாது. அறிவுரைகள், கட்டளையைப் பின்பற்ற வேண்டிய கணிதம் அல்லது அறிவியல் ஆகிய பாடங்களில், பேச்சுத் தெளிவற்ற குழந்தைகளால் சிறப்பாகப் பின்பற்ற முடிவதில்லை. அல்லது தாம் புரிந்து கொண்ட பகுதி எது? தமக்குப் புரியாத பகுதி எது என்று வேறுபடுத்திப் பார்க்க இயலாது. அல்லது தமக்கு எப் பகுதிகள் குழப்பமாக உள்ளன என்பவற்றை மற்றவருக்குத் தெரிவிக்க இயலாதவர்களாக இருப்பர். சுருக்கமாக, சரளமாகப் பேசும் ஆற்றல் இல்லாத குழந்தைகள் பள்ளி வகுப்பறைகளில் சவலைப் பிள்ளைகள் போன்றே காணப்படுவர். நமது பள்ளிகள் அதிக அளவுக்குக் குறியீட்டுச் சிந்தனைகளுடையனவாக உள்ளன என்பதில் சந்தேகம் இல்லை. இப்பள்ளிகள் பிற வகை வெளிப்பாடுகளுக்கு உரிய நேரமும், வாய்ப்புகளும் தர வேண்டும். இவ்வாறு செய்தால்

விரைவில் அவர்கள் பெறுவார்கள். இதனை சரளமான பேச்சாற்றல் மட்டுமே சாதிக்க முடியும். ஆனால், குழந்தைகள் சரளமாகப் பேசிப் பழக எந்தப் பள்ளியிலும் எதுவும் செய்யப்படுவதில்லை.

தற்போது மேற்கொள்ளப்படுவதாகக் கூறப்படும் கல்விப் புரட்சி இந் நோக்கத்தில் சிறிதுகூட உதவவில்லை. நவீன கணிதம், சமூக அறிவியல் போன்ற பாடங்கள் சேர்க்கப்பட்டுள்ள வகுப்பறைகளில் கூட பேச்சு முறை பழைய மாதிரியிலேயே உள்ளது. ஆசிரியர்கள் தான் பெரும்பாலான நேரமும் பேசிக் கொண்டிருக்கிறார்கள். பிறகு குழந்தைகளிடம் கேள்விகள் கேட்கிறார்கள். அதுவும் தமது வகுப்பில் குழந்தைகள் கவனமாக இருந்தார்கள். தாம் கூறியவற்றைப் புரிந்து கொண்டார்கள் என்பதை உறுதிப்படுத்திக் கொள்வதற்காக மட்டும். எப்போதாவது ஒரு துணிச்சலான ஆசிரியர், 'விவாதம்' நடத்த அழைப்பு விடுக்கிறார். இதன்பிறகு என்ன நடக்கும்? பில்ஹல் அழைப்பது போல, 'பதில்களை இழுத்தல்' தான். தாம் சரியான பதில்கள் என்று முன்பே தீர்மானித்து வைத்திருந்த விடைகளை மாணவர்கள் வாய் மூலமாகப் பெறும் நோக்கில் கேள்விக்கணைகளைத் தொடுக்கிறார்கள். "ஒரு விவாதம் வைத்துக் கொள்வோம். இதிலிருந்து கீழ்க்கண்ட குறிப்புகளை நீங்கள் வரைய வேண்டும்..." என்பது போன்ற தந்திரோபாயங்களைக் கொண்டதாகவே அது இருக்கும். இந்த செயற்கையான, முன் தீர்மானம் செய்யப்பட்ட விவாதம், ஒன்றுமே பேசாமல் இருப்பதைவிட மோசமானது ஆகும். இதில் குழந்தைகள் சலிப்பும், சோர்வும் அடைந்து விடுகிறார்கள்.

இத்தகைய விவாதங்கள் எவ்வளவுதான் திறந்த மனதுடனும், நேர்மையாகவும், நியாயமாகவும், வியாக்கியானங்கள் இன்றியும் குழந்தைகளை ஆர்வமூட்டும்படி நடந்தாலும் கூட, இந்த விவாதங்களில் அனைத்துக் குழந்தைகளும் சம அளவில் பங்கெடுத்தாலும் கூட, இத்தகைய விவாதங்களால் குழந்தைகளின் பேச்சுத் திறனை போதுமான அளவுக்கு வளர்க்க இயலாது. அங்கு நிறைய குழந்தைகள் உள்ளன. ஆனால் நேரம் குறைவாகவே உள்ளது. இதற்கு விடைதான் என்ன? மிக எளிமையானது, நமக்குத் துணிச்சல் மட்டும் தேவை. இங்கிலாந்தில், தொடக்கப் பள்ளிகள் குழந்தைகள் இரண்டு - இரண்டு பேர்களாக அல்லது சிறிய குழுக்களாகப் பிரிக்கப்பட்டு சுதந்திரமாகப் பேச அனுமதிக்கப்படுகிறார்கள். வகுப்பறைகளில் குழந்தைகள் சுதந்திரமாகப் பேச அனுமதிக்கப்படா விட்டாலும், குழந்தைகள் தங்களுக்குள் தாங்கள் விரும்பும் விஷயங்களைச் சுதந்திரமாகப் பேச போதுமான நேரம் ஒதுக்கப்பட்டேயாக வேண்டும். இதில் ஆசிரியர்களின் தலையீடுகளோ, குறுக்கீடுகளோ இருக்கவே கூடாது. குழந்தைகள் அமைதியாகப் பேசும்படி ஆசிரியர்கள் கேட்கலாம். ஆனால், குழந்தைகள் எதைப் பற்றிப் பேச வேண்டும் என்பதைக் கட்டுப்படுத்தக் கூடாது.



கடந்த (ஆண்டு) ஐந்தாம் கிரேடு வகுப்பில், ஒவ்வொரு சந்தர்ப்பத்திலும் ஒரு வகுப்பைச் சுதந்திரமாக விடும் பழக்கம் கொண்டிருந்தேன். இந்த வகுப்பில் குழந்தைகள் படிக்கலாம், வரையலாம், விளையாடலாம் (சதுரங்கம் தான் அனைவரின் விருப்பமாக உள்ளது.) புதிர் போடலாம் அல்லது அவர்கள் விரும்பும் எதையும் செய்யலாம். தங்களுக்குள் பேசிக் கொள்ளலாம். இவ்வாறு வகுப்புகள் செல்லச் செல்ல, இந்த வகுப்புகள் அந்த நாளின் மிக முக்கிய இடத்தைப் பெறுவதை நான் மேலும் மேலும் அதிகமாக உணர்ந்தேன். சில சமயங்களில் மாணவிகள் கிசுகிசுவென்று பேசுவார்கள்; மாணவர்கள் சத்தம் போட்டுக் காரசாரமான வாதங்களில் ஈடுபடுவார்கள். ஆனால் மொத்தத்தில், விவாதங்கள் மேலும் மேலும் அனுபவங்களை அளித்தன, விவாதங்களும் மேலும் மேலும் தீவிரமடைந்தன. அவற்றில் அனைவரும் பங்கேற்றது மிகவும் பயனுள்ளதாக அமைந்தன. ஒருகட்டத்தில் சுறுசுறுப்பான குழந்தைகளுக்கும், மந்தமான குழந்தைகளுக்குமான இடைவெளி குறைந்தது. சில மந்தமான குழந்தைகள் மிகுந்த ஆர்வத்துடன், அதிகத் தகவல்களுடன் சுறுசுறுப்பான குழந்தைகளுக்கு இணையாக விவாதங்களில் பங்கெடுத்தனர். வகுப்பில் நன்றாகப் படிக்கும் குழந்தைகளை வகுப்பிலேயே மந்தமான குழந்தைகள் தோற்கடிக்கும் சம்பவங்கள் நிகழ்ந்தன. வகுப்பறையில் அதிகமாகக் கட்டுப்படுத்தப்படும் குழந்தைகள் சுதந்திர வகுப்புகளில் என்ன பேசுவதென்றே தெரியாமல் விழிப்பதாகவும், இதனால் அந்த வாய்ப்பை அவர்கள் தவறாகப் பயன்படுத்துவதாகவும் சில ஆசிரியர்கள் கூறுகிறார்கள். ஆனால், பிரச்சனை அவர்கள் நினைப்பது போல அவ்வளவு தீவிரமானது அல்ல. ஆனால் யதார்த்தமானது. இந்தப் பிரச்சனைக்குத் தீர்வு காண, முதல் கட்டமான, சுதந்திர வகுப்புகளை 15 நிமிடங்கள் அல்லது அரைமணி நேரத்துக்கு சுருக்கி, மாணவர்கள் அமைதியாகப் பேச வேண்டும் என்று கூற வேண்டும். சில வகுப்புகள் இவ்வாறு சுதந்திரமாகவும், அமைதியாகவும் அனுமதிக்கப்படலாம். குழந்தைகள் சுதந்திர வகுப்புகளை பயனுள்ளதாகக் கழிக்கப் பழகிய பின்னர் நேரத்தை அதிகப்படுத்தி, மேலும் சுதந்திரமாக விடலாம். மேலும் சுதந்திரமாகப் படிக்கவும், சிந்திக்கவும், பேசவும் கூட ஒரு இடத்திற்கு இந்த சுதந்திர வகுப்புகளை மாற்றுவது போன்ற வழிகளை ஆராயலாம்.

# 4
# வாசித்தல்

லிசாவுக்கு மூன்றரை வயதான ஆக இருந்தபோது, புத்தகங்கள் மீது ஆர்வமும், தீவிரமான வாசிப்புப் பழக்கமும் கொண்டவர்களாக அனைத்து உறுப்பினர்களையும் கொண்டிருந்த ஒரு பெரிய குடும்பத்தின் கடைக்குட்டியாக இருந்தாள். மேசை, நாற்காலி, படுக்கை, தரை என எங்கு பார்த்தாலும் புத்தகங்கள் இரைந்து கிடக்கும். அதற்காக வாசித்தல் குறித்து அலட்டிக் கொள்வதுமில்லை. குழந்தைகளையும் யாரும் வாசிக்கச் சொல்லிக் கட்டாயப்படுத்துவதில்லை; லிசாவையும் யாரும் வற்புறுத்தவில்லை. ஒருநாள் நான் வீடு திரும்பியிருக்கையில், அவள், கொஞ்சம் கோபத்துடன் 'நான் வாசிப்பேன்' என்றாள். ஆச்சரியமடைந்த நான் 'தாராளமாக நான் எப்போதும் வேண்டாம் என்று கூறியதில்லையே!' என்றேன். அவளிடம் சவால் விடுவதில் ஒரு பயனும் இல்லை. அவளால் வாசிக்க முடியாது என்பது அவளுக்குத் தெரியும். அவளால் வாசிக்க முடியாது என்பது எனக்கும் தெரியும் என்றும் அவள் அறிவாள். அவளைச் சுற்றியுள்ள ஒவ்வொருவரும் ஈடுபடும் ஒரு செயலில் ஈடுபட அவளால் இயலாது என்பதை அவள் அறிய நேர்வது மிகவும் அவளைப் பாதிக்கக் கூடிய அம்சம்தான். இந்த வேதனையை நானும் ஏன் அதிகப்படுத்த வேண்டும்?

பல ஆண்டுகளுக்குப் பிறகு, ஒரு நண்பர் அவரது ஒரு வயது கூட நிரம்பாத அவரது மகள் பற்றிய கதையை என்னிடம் கூறிக் கொண்டிருந்தார். அவளிடம் ஒரு சிறிய பிளாஸ்டிக் விசில் தரப்பட்டதாம். அதில் ஊதுவது அவளுக்கு மிகவும் பிடிக்கும். அது அவளுக்குப் பிடித்த விளையாட்டுப் பொருளும் ஆகும். ஒருநாள் அவளது பெற்றோரில் ஒருவர் அந்த விசிலைக் கையில் எடுத்து, அதன் துளைகளைப் பார்வையிட்டபடி, அதில் ஒரு ராகத்தை வாசிக்கத் தொடங்கினார். இது அவர்கள் இருவருக்குமே ஆச்சரியத்தைத் தந்தது. பிறகு அதனை குழந்தையிடமே கொடுத்து விட்டனர். ஆனால், அவர்கள் அதிர்ச்சியடையும்படி, அக் குழந்தை அந்த விசிலைத் தூக்கியெறிந்து விட்டது. அதன்பிறகு அவள் அந்த விசிலைத் தொடவே இல்லை என்று அப்போது அவர் என்னிடம் கூறினார்.

டேன்னி 2½ வயதுப் பையனாக இருந்த போது செய்த ஒரு காரியத்தை இது எனக்கு நினைவூட்டியது. குச்சிகளால் பல்வேறு வடிவங்களை உருவாக்கும் விளையாட்டை விளையாடக்கூடிய

மரக்குச்சிகளை அவன் விரும்புவான் என்று நான் நினைத்தேன். அதைவிட, அவற்றைக் கொண்டு அவன் என்ன செய்யப் போகிறான் என்பதைக் காண்பதில் எனக்கு அதிகம் ஆர்வம் இருந்தது. எனவே, ஒருமுறை அவனது பெற்றோரைச் சந்திக்கச் சென்றபோது, அத்தகைய வண்ணக் குச்சிகள் அடங்கிய சிறுபெட்டி ஒன்றை வாங்கிச் சென்றேன். அதைத் திறந்து அதிலிருந்த வண்ணக்குச்சிகளை எல்லாம் அவனுக்குக் காட்டினேன். அது அவனுக்கு மிகவும் ஆச்சரியமாக இருந்தது. காட்டுவாசிகள் கண்ணாடிப் பொருள்களைப் பார்ப்பது போல அவற்றைப் பார்த்து பிரமித்தான். இந்த வண்ணக் குச்சிகள் தாம் உலகிலேயே மதிப்புமிக்க செல்வம் என்று அவன் நினைப்பது போல இருந்தது. டப்பாவைக் காலி செய்து அனைத்தையும் தரை விரிப்பில் கொட்டினோம். சிறிது நேரம் அவன் அதன் முன்னால் உட்கார்ந்திருந்தான். பின் கைநிறைய குச்சிகளை அள்ளி, விரல் இடுக்குகள் வழியாக வழிய விட்டான். முகமெல்லாம் பிரகாசமடைந்தது. உலகில் உள்ள அனைத்து செல்வமும் தன்னிடம் இருக்கிறது என்பது போலப் பார்த்தான். இப்போது அவன் தனது கற்பனைக் கேற்ப அந்தக் குச்சிகளோடு விளையாடச் செய்ய வேண்டும் என்று நினைத்தேன். இதன் மூலம் அவன் சந்தோசமடைவான், தனது கண் மற்றும் விரல்கள் குறித்த தகவல்களைப் பெறுவான். படிப்படியாக இவற்றை நன்றாகப் பயன்படுத்தக் கற்றுக் கொள்வான் என்று நினைத்தேன். அப்போது, அவன் சிலவற்றை 'கற்கத் தொடங்கச் செய்ய வேண்டும் என்று உணர்ந்தேன். எனவே, வழக்கமான எனது மென்மையான பாணியில் 'இதோ பார்' என்பது, சில குச்சிகளை எடுத்து, அவற்றைக் கொண்டு ஒரு கட்டடம் எழுப்பினேன். இதைப் பார்த்து அவனும் அப்படியே செய்வான் என்று எதிர்பார்த்தேன். டேனியின் அப்பாவும் சேர்ந்து கொண்டான். முடித்ததும், நாங்கள் அவனைப் பார்த்தோம். முகத்தில் எந்த உணர்ச்சியுமில்லாமல் சிறிது நேரம் பார்த்துக் கொண்டிருந்தான். பிறகு, ஒரு வார்த்தையும் பேசாமல் அதன் அருகில் வந்து, தனது கையில் ஒரே தட்டு தட்டினான், குச்சிகள் தரையில் சிதறியது. இதைப் பார்த்து, ஆச்சரியமடைந்து, "பிறகு என்ன செய்ய வேண்டும்?" என்று கேட்டோம். அவன் வெறுமனே எங்களைப் பார்த்துக் கொண்டிருந்தான். முட்டாள்தனமாக, நாங்களாக ஊகம் செய்துகொண்டு, மற்றொரு வடிவத்தை உருவாக்கினோம். மீண்டும் அதைச் சிதைத்தான். முகத்தில் அவ்வளவு கோபம் கூட இல்லை. மீண்டும் மற்றொன்றை முயற்சித்ததோடு இப்போதும் அதே விளைவுதான். பிறகுதான், எங்களுக்குப் புரியாத ஒன்று அவனுக்குள் நடந்து கொண்டுள்ளது என்பது எங்கள் மரமண்டைக்குப் புரிந்தது. பிறகு அவன் இஷ்டம் போல விளையாடும்படி விட்டு விட்டோம்.



குழந்தைகள், தம்மைவிட சிறப்பாகச் செயல்படக் கூடிய மக்கள் மூலம் ஆதர்சத்தையும், உதவியையும் பெருமளவில் பெறுகிறார்கள் என்பது உண்மைதான். இதுபோட்டி மாதிரிகள்' என்று அழைக்கப் படுகிறது. ஆனால், நாம் எப்போதும் நினைவில் இருத்திக் கொள்ள வேண்டிய விஷயம் என்னவென்றால், இந்தப் போட்டி மாதிரிகளே சிக்கலுக்குள்ளாக்கி விடும் என்பதுதான். இதுபற்றி குழந்தை உளவியலாளர்கள் சிறப்பாகக் குறிப்பிடுகிறார்கள். அவர்கள் இதனைக் 'குழந்தைக் கடவுள்' என்று அழைக்கிறார்கள். தம்மால் எதையும் செய்ய முடியும். ஆனால், கொஞ்சம் - கொஞ்சமாக தாம் எந்த அளவுக்கு சிறுவராக இருக்கிறோமோ அந்த அளவுக்கு முடியும். படிப்படியாக, தமது வளர்ச்சியின் மூலமாக முழுவதுமாக சாதிக்க முடியும் என்று குழந்தைகளும், இளம் சிறுவர்களும் நம்புவதாக இக் கொள்கை கூறுகிறது. ஆனால் இது அவ்வளவு உண்மையில்லை என்று நான் நிச்சயமாகக் கூறுகிறேன். குழந்தைகளோ, இளம் சிறுவர்களோ, 2, 3 வயதையுடையவர்கள் அனைத்தையும் அறிவார்கள். புரிந்து கொள்வார்கள் என்பதை நான் நிச்சயமாக நம்பவில்லை. இது அவர்களைப் பயமுறுத்தி விடும். இதற்காக நமது மேலான அறிவையும், போட்டித் திறனையும் ரகசியமாக மறைத்து வைக்க வேண்டும் என்று நான் கூறவில்லை. இது விரும்பக் கூடியது என்றாலும் சாத்தியமில்லை. ஆனால், அவர்களது அறியாமையும், சீரிண்மையும் அவர்களுக்கு மிகவும் வேதனையளிக்கக் கூடியவை என்பதை நாம் அறிய வேண்டும். அவர்கள் முகமெல்லாம் சிவந்து போகும்படி செய்துவிடக் கூடாது என்பதில் நாம் கவனமாக இருக்க வேண்டும் அல்லது அவர்களது இயலாமையைச் சுட்டிக்காட்டு பவைகளாக இருந்து விடக் கூடாது. எல்லாக் காரியங்களையும் கட்டுக் கோப்புடனும், நேர்த்தியாகவும் செய்துவிடும் பெற்றோர்கள் எப்போதும் அவர்கள் குழந்தைகளுக்குச் சிறந்த முன்னுதாரணங் களாக இருப்பதில்லை. சில நேரங்களில் இத்தகைய குழந்தைகள் தங்கள் தாய் - தந்தையரைப் போல் சிறப்பாகச் செயல்பட முடியாது, இதனால் வீண் முயற்சியில் இறங்க வேண்டாம் என்ற முடிவுக்கு வந்துவிடக் கூடும்.

இதுவும் ஆசிரியர்களுக்கான விஷயம் போன்றேதான். தம்மைவிட வயதில் சிறிது மூத்த பெரிய குழந்தைகளிடமிருந்தே சிறிய குழந்தைகள் நன்றாகக் கற்றுக்கொள்வது ஏன் என்பதற்கு ஒரு முக்கியக் காரணம், சிறிய குழந்தைகளின் மொழி மற்றும் பேச்சாடல்களைப் பெரிய குழந்தைகள் எளிதாகப் புரிந்து கொள்கிறார்கள் மட்டுமல்ல, அத்தகைய பெரிய குழந்தைகள் தாம் போட்டி ரீதியாக தாம் அடையக்கூடிய எளிய இலக்கைக் கொண்டிருக்கிறார்கள் என்பதும்தான். எனவே இவர்கள்தாம் அவர்களுக்குச் சிறந்த போட்டி

மாதிரி. இசை, நடனம், விளையாட்டுகள், ஓவியம், நாடகம் போன்றவற்றில் சிறப்பாகச் செயல்படும் வயது வந்தோர் குழந்தைகள் மீது ஆர்வம் ஏற்படுத்துகிறார்கள், கிளர்ச்சியூட்டுகிறார்கள் என்பதில் எந்தச் சந்தேகமும் இல்லை. ஆனால், அன்றாட நடவடிக்கைகளைப் பொறுத்தவரை இத்தகைய பிரிவினர் அதாவது வயது வந்தோர், தம்மை விட சிறிது மூத்த குழந்தைகளை விட குறைவாகவே பயனுள்ளவர்களாக இருக்கிறார்கள். எனது வகுப்பறைகளில், எனது புல்லாங்குழலை விட எனது கொம்பு மீதே பெரும்பாலான குழந்தைகள் அதிக ஆர்வம் காட்டியது ஏன் என்பது எனக்கு இப்போது புரிகிறது. புல்லாங்குழல் வாசிப்பதில் நான் ஒரு தேர்ந்த இசைக் கலைஞன் என்பதும், கொம்பு ஊதுவதில் நான் தொடக்க கட்டத்திலேயே இருந்தேன். அதாவது ஒரு குழந்தை முயற்சிக்கும் அளவிலேயே எனது திறன் இருந்தது என்பதும்தான் காரணம்.

இப்போது மீண்டும் லிசாவுக்குத் திரும்புகிறேன். இப்பாடத்தை முதலில் எனக்குக் கற்றுத் தந்தவள் அவள்தான். அல்லது இதை நோக்கிய என் சிந்தனையையும், கண்களையும் திறந்து வைத்தவள் அவள்தான். அவளுக்கு நான்கு வயதாக இருக்கும் போது, அவள் குடும்பத்தினரைச் சந்திக்க நான் அடிக்கடி செல்வதுண்டு. அப்போது ஒருமுறை, வாசிப்பதில் அவளுக்கு இருந்த ஆர்வத்தை அறிந்திருந்த நான், பள்ளியில் வாசித்தல் பயிற்சிக்காகப் பயன்படுத்தும் சில வரைதாள்களை எடுத்துச் சென்றிருந்தேன் - 'வண்ணங்களில் வார்த்தைகள்' என்ற கற்பித்தல் முறையோடு தொடர்புடையவை அவை. இம்முறை, இத்தகைய பொருட்களைக் குழந்தைகளிடம் அறிமுகப்படுத்த முயற்சி செய்வதில் நன்றாகத் தேறியிருந்தேன். இம் மாதிரி விஷயங்களில் வயது வந்தோரின் அதிகப்பட்ச ஆர்வக் கோளாறுகளில் இருந்து குழந்தைகள் மிகவும் வேறுபட்டு இருக்கிறார்கள். எனவே, "லிசா, இதோ பார். உனக்கு மிகவும் பிடித்தமான சில விஷயங்களை உனக்காகக் கொண்டு வந்திருக்கிறேன். கொஞ்ச நேரம் பொறு. சில வேடிக்கைகளை இப்போது பார்க்கப் போகிறோம்..." என்று சொல்வதற்குப் பதிலாக, அந்த வரைதாள்களை அப்படியே எனது அறையில், தரையில் வைத்தேன். அந்த இடத்தில் வைத்தால் அவள் பார்ப்பாள்; எந்த இடத்தில் வைத்தால் அவளாகவே அதை எடுக்க முடியும் என்று எனக்குத் தெரியும். சில நாட்கள் கழித்து, "உனது அறையில் உள்ள இந்தப் பெரிய அட்டைகள் என்ன?" என்று அவள் கேட்டாள். "கலர் - கலர் எழுத்துகளாக உள்ளதே அதுவா?" என்று நான் கேட்டேன். ஆமாம் என்றாள். எனது பள்ளியில் வாசித்தல் பயிற்சியில் உள்ள குழந்தைகளுக்காக அவற்றைப் பயன்படுத்துகிறேன் என்று கூறினேன்.



"நான் அவற்றைப் பயன்படுத்தலாமா?" என்று கேட்டாள்.

"ஏன், நீ விரும்பினால் தாராளமாக" என்றேன்.

"இப்போதே எனக்கு வேண்டும்" என்றாள். எனவே, அவற்றை வெளியே எடுத்து வந்து, தரை விரிப்பின் மேல் விரித்து, விளையாடத் தொடங்கினோம்.

சாதாரணமாக, இந்த வரைதாளில் உள்ள சொற்களைக் குழந்தைகளுக்குச் சுட்டிக்காட்டி, அவை என்ன என்று கேட்பதற்காக இத்தகைய வரைதாள்களை ஆசிரியர்கள் பயன்படுத்துகிறார்கள். ஆனால் இப்போதெல்லாம் இத்தகைய தவறுகளைச் செய்யாமலிருக்க கற்றுக் கொண்டு விட்டேன். இது போன்ற சந்தர்ப்பங்களில் அப்போதே சிலவற்றைச் சுட்டிக்காட்டி விடை கேட்கும்போது சிறிய குழந்தைகள் கூட, தவறான பதில் கூறி விடுவோமோ என்று மிகவும் எச்சரிக்கை உணர்வும், பயமும், தற்காப்பும் அடைந்து விடுகின்றனர். எனவே, நான் என்ன செய்தேன் என்றால், ஒரு சிறிய குச்சியை அவளிடம் கொடுத்து, அதாவது ஒரு வார்த்தையை என்ன வார்த்தை என்று என்னிடம் கேட்கும்படி அழைத்தேன் அல்லது அது என்ன என்று அவளுக்குத் தெரிந்தால் அவளே கூறும்படி கூறினேன். அதாவது, அவள் மிக சகஜமாகவும், பாதுகாப்பாகவும் உயரச் செய்ய முயற்சி செய்தேன். சிறி நேரம் இவ்வாறு விளையாடிக் கொண்டிருந் தோம். சில வார்த்தைகளை இது என்ன எனக் கேட்டாள். அவை என்ன என்று நான் கூறுவேன். அவளுக்குத் தெரிந்த வார்த்தைகள் இருந்தால் அவளாகவே கூறுவாள். இதெல்லாம் சிறிது நேரம்தான். பிறகு விளையாட்டின் விதிகளை மாற்றி விட்டாள். புதிதாக அந்த விளையாட்டை விளையாடத் தொடங்கினாள். அது அவள் வழி. குடும்பத்தில் இருந்த பெரிய குழந்தைகளுக்கு ஹென்றி ஹாரிசன் என்ற நண்பர் இருந்தார். லிசாவுக்கும் அவரைத் தெரியும். மூன்று, நான்கு எழுத்துகள் கொண்ட சொற்களைக் காட்டி 'ஹென்றி ஹரிசன்' என்று கூறத் தொடங்கினாள். அது அவளுக்கே வேடிக்கை யாக இருந்தது. ஆனால், எவ்வளவுதான் நான் முயற்சி செய்தும், பழைய முறை விளையாட்டுக்கு அவளைத் திருப்ப முடியவில்லை. மேலும், அவள் இந்த விளையாட்டால் மிகவும் சோர்வடைந்து விட்டதோடு மட்டுமல்லாமல், அதை அவள் விரும்பவும் இல்லை என்பது தெளிவாகத் தெரிந்தது. ஒரு சில நிமிடங்களிலேயே இதை நிறுத்தி விடலாம் என்று கூறிவிட்டாள். வரைதாள்களை மடக்கி தூரத்தில் வைத்து விட்டோம். அதன்பிறகு அன்று முழுவதும் அதைத் திரும்பவும் கேட்கவேயில்லை.

இது ஒரு புதிராக இருந்தது. அவளை எந்தவிதமான நெருக்கடியிலும் விடக் கூடாது என்று நான் அவ்வளவு தூரம்

கவனமாக இருந்தும், அவளே விரும்பிக் கேட்ட வரைதாள்களில் இருந்து மிக விரைவாக விலகிக் கொண்டது ஏன்? இதே நிகழ்ச்சி மீண்டும் ஒருமுறை நடந்தது. அப்போது வேறு சில பொருட்களுடன் சென்றிருந்தேன். இதன்பிறகு நீண்டநேரம் சிந்தித்த பின்னரே என்ன தவறு என்பதைக் கண்டுபிடிக்கத் தொடங்கினேன். அவளுக்கு விடை தெரியாத கேள்விகளைக் கேட்கக் கூடாது. விளையாட்டு அவளுக்கு அச்சுறுத்தலாக மாறிவிடக் கூடாது என்று நான் எவ்வளவு கவனமாக இருக்கிறேன் என்பது முக்கியமல்ல. இந்த விளையாட்டில், நான் எல்லாம் அறிந்தவன், அவளுக்கு ஒன்றும் தெரியாது என்ற உண்மையை நான் மறைத்துவிட முடியாது. அவள் விலகுவதற்கும் அச்சுறுத்தலுக்கு ஆளாவதற்கும் இது ஒன்றே போதுமானது.

> நான் என்ன செய்திருக்க வேண்டும் என்றால், அந்த வரைதாள்களை அவள் விரும்பும் வரை அவளே பயன்படுத்தும்படி விட்டிருக்க வேண்டும். அதன் மீது தமது கற்பனையைச் செலுத்தவும், விளையாடவும் போதுமான கால அவகாசம் அளித்துவிட்டு, அதன் பயன் என்ன, அதை எப்படிப் பயன்படுத்த விரும்புகிறாள் என்பதை எனக்குக் காட்ட அனுமதித்திருக்க வேண்டும். ஏதாவது அவளுக்கு கேள்விகள் இருந்தால் அதன் பிறகே என்னிடம் கேட்கும்படி செய்திருக்க வேண்டும். ஆனால், இவற்றையெல்லாம் செய்திருந்தால் கூட, அதன் ஆசிரியர் காட்டெக்ஹோ விரும்புவது போல, அவள் தாமாகவே வாசித்தலுக்கு உட்படுத்தியிருப்பாளா என்பது எனக்கு சந்தேகம்தான். சிறிது காலம் கழித்து, அவள் வாசிக்கத் தொடங்கிய போது, அவள் வாசித்தவை அனைத்தும் உண்மையான புத்தகங்கள்.

இது ஒரு வழக்கத்துக்கு மாறான, தனித்தன்மையுள்ள அல்லது ஆரோக்கியமற்ற எதிர்வினை என்று முடிவு செய்வது மிகப்பெரிய தவறாக இருக்கும். வயது வந்தோரிடம் காணப்படுவது போன்றே குழந்தைகளிடமும் இது பொதுவான ஒன்று. நம்மைவிட அதிகம் தெரிந்தவர்கள், அறிந்தவர்கள், நம்மைவிட திறன் பெற்றவர்கள் ஆகியோரிடம் மோதும் போக்கை வயது வந்தோராகிய நம்மில் பெரும்பாலோர் விரும்ப மாட்டோம். பள்ளிப் பருவத்தில் நான் இழந்துவிட்ட குழந்தை மனதின் துறதுறுப்பைக் கூடுமானவரைக்கும் நான் மீட்டுவிட்ட போதிலும், எனக்குள் அந்த எதிர்வினையை இன்னமும் உணரவே செய்கிறேன். மற்றொரு நாள், நான் பாஸ்டனுக்குத் திரும்பிக் கொண்டிருந்தேன். நவீன உயிரியல் குறித்து உற்சாகமான உரையாடலில் ஈடுபட்டிருந்த இரண்டு நபர்களுக்கு அருகில் அமர்ந்திருந்தேன். ஒரு பக்கம், அவர்களது விளக்கங்கள் குறித்து அவர்களுடன் நானும் உற்சாகமாகப் பங்கெடுத்து உதவ முடியவில்லை. அவர்களது பேச்சின் அர்த்தங்களை கிரகித்துக்



கொள்ள முயன்றாலும் கூட, மறுபக்கத்தில் அவர்களது பேச்சின் முக்கியத்துவத்தை ஏற்றுக் கொள்வதை எனது மூளை நிராகரித்தது. இத்தகைய எனது தற்காப்பு சிந்தனைகளை அடக்கிக் கொண்டு, பெரும்பாலும் அவர்களது பேச்சைக் கவனித்தபடி வந்தேன். ஆனால், எதிர்வினை இருக்கத்தான் செய்தது. ஒரு புரியாத அறிவியல் கட்டுரையை அறிவியல் இதழில் வாசிக்கும்போது, அது ஒரு உபயோகமில்லாத கட்டுரை என்று நினைப்பதைப் போல. இத்தகைய எதிர்வினைகள் இயல்புதான். இதில் பெருமைப்பட என்ன இருக்கிறது. நமது மூளைக்குள் கூட, நம்மை நாம் முட்டாளாக உணர்வதையோ, அறிவில்லாதவராக உணர்வதையோ விரும்புவதில்லை. நமக்குத் தெரியாத விஷயங்களைச் சந்திக்க நேர்கிறபோது, அது ஒன்றும் அவ்வளவு முக்கியமான விஷயம் இல்லை என்று கூறி நம்மை நாமே தற்காத்துக் கொள்கிறோம்.

> இதுதான் லிசாவின் உணர்வாக இருந்திருக்கும் என்று இப்போது நான் உறுதியாக நம்பவில்லை. அவள் மிக முன்பாகவே வாசிக்கக் கற்பதை விரும்பியிருப்பாள். ஆனால், அவளைக் கேட்காமல் நானாகவே அவளுக்குக் கற்றுத் தர முடிவு செய்ததுதான் அவளிடம் லேசான எதிர்ப்பினை உருவாக்கியிருக்கும். வாசிக்கக் கற்கும் போது, அது அவளது சொந்த முடிவாக, அவள் விரும்பிய நேரத்தில், விரும்பிய முறையில் இருந்தது. இத்தகைய சுதந்திர உணர்வே கற்றலில் மிக முக்கியமான மதிப்புமிக்க ஓர் அம்சம். வீடோ, பள்ளியோ, குழந்தைகள் கற்க உண்மையிலேயே உதவ விரும்பும் ஒருவர், இந்த சுதந்திர உணர்வை மதிக்கவும், ஊக்கப்படுத்தவும் வேண்டும்.

கவுரவமும், நுண்ணுணர்வும் மிக்க குழந்தைகளே குறிப்பாக இம்முறையில் எதிர்வினையாற்றுகின்றன. லிசாவும் இத்தகைய குழந்தை என்பது தெரியுமாதலால், அவளைப் பள்ளிக்கு அனுப்பி, வழக்கமான கட்டளைகளுக்குக் கீழ்ப்படியச் சொல்லும்போது என்ன நேரிடுமோ என்ற கவலை எனக்கு சிறிது ஏற்படத் தொடங்கியது. அவள் அதை எதிர்ப்பாளா? அப்படித்தான் என்று எனக்குத் தோன்றியது. தனக்குத் தானே வாசிக்கக் கற்றுக் கொடுத்ததன் மூலம் அவளே இப்பிரச்சனையை அதிர்ஷ்டவசமாகத் தீர்த்து விட்டாள். அது எப்படி என்பது எங்கள் யாருக்குமே தெரியாது. நாம் அதிகம் அறிந்திராத பல விஷயங்களில் இதுவும் ஒன்று. ஒவ்வொரு ஆண்டும், பல்லாயிரக்கணக்கான குழந்தைகள் இதுபோல தமக்குத் தாமே வாசிக்கக் கற்றுக் கொள்கிறார்கள். இத்தகைய குழந்தைகள் எத்தனை பேர் உள்ளனர்? அவர்கள் எவ்வாறு தமக்குத் தாமே கற்றுக் கொள்கிறார்கள் என்பதை நாம் கண்டுபிடிப்பது நல்லது.

இறுதியாக, லிசா இளம் பாலர்களுக்கான பள்ளிக்குச் சென்றாள். அங்கு ஆசிரியர்கள் அவளை வாசிக்கக் கற்றுத் தரவோ, வாசிக்கும்படி வற்புறுத்தவோ இல்லை என்றாலும், அங்கு ஏராளமான புத்தகங் களும், அட்டைகளும், எழுத்துகளும், இன்னம் பயனுள்ள பல பொருட்கள் இருந்தன. அவளை விட குறைவான வாசிப்புத் திறன் கொண்ட குழந்தைகள் நடுவே நாம் இருப்பதைக் கண்ட லிசா, எப்படி வாசிப்பது என்பதைத் தெரியாமல் இருப்பது ஒன்றும் பெரிய குற்றம் அல்ல என்ற முடிவுக்கு வந்திருக்க வேண்டும். பின்னர், அவளைவிட மூத்த குழந்தைகள் வாசிப்பதைப் பார்க்கும்போது, அவர்களால் வாசிக்க முடியும் என்றால் தம்மாலும் வாசிக்க முடியும் என்ற முடிவுக்கு வந்திருக்க வேண்டும். நவம்பர் மாத பிற்பகுதியில், தொடக்க வாசகர்களுக்கான புத்தகங்களும், கொண்டு வரத் தொடங்கினாள். தாமாகவே அவற்றை வாசிக்கத் தொடங்கினாள். தொடர்ந்து வந்த கோடைகாலத்தில் மீண்டும் அவளை நான் பார்க்க நேர்ந்தபோது, இரண்டாம் கிரேடு புத்தகங்கள், மூன்றாம் கிரேடு புத்தகங்களைக் கூட வாசித்தாள்.

ஒருநாள், நான் - அவள் இருவரும் அமர்ந்து தனித்தனியாகப் படித்துக் கொண்டிருந்தோம். பொது நூலகத்தின் குழந்தைகள் பிரிவில் இருந்து அப்போதுதான் அவள் நான்கு புத்தகங்கள் எடுத்து வந்திருந்தாள். ஒரு உறுப்பினர் அதிகபட்சமாக நான்கு புத்தகங்கள் தான் எடுக்க முடியும். அவற்றில் ஆவலைத் தூண்டிய ஒரு புத்தகத்தை எடுத்துக் கொண்டு, ஒரு பெரிய நாற்காலியில் நன்றாக சாய்ந்து அமர்ந்து, தனது வேலையைத் தொடங்கினாள். அவள் வாய் முணு முணுப்பதை என்னால் கேட்க முடிந்தது. இருந்தாலும் என்ன கூறு கிறாள் என்பதை கேட்க முடியவில்லை. அவளது குரலின் தொனி மற்றும் அமைதி ஆகியவற்றிலிருந்து, அந்தப் புத்தகத்தில் அவளுக்குத் தெரிந்த, புரிந்த பல வார்த்தைகள் இருந்தபோதும், பல வார்த்தைகள் தெரியாமல் இருந்ததையும், அந்த இடங்களில், அவை என்ன வார்த் தைகள் என்பதை தமது நினைவில் இருந்த பொதுவான தகவல்களில் இருந்தும், ஒலி அடையாளங்களில் இருந்தும் அவற்றை ஊகிக்க முயற்சி செய்ததையும் என்னால் உணர முடிந்தது. சில வார்த்தைகளை, அப்படியே தவிர்த்து விட விரும்பினாள். எல்லா வார்த்தைகளையும் வாசித்து விட வேண்டும் என்று அவள் நினைக்கவில்லை. அப்படி யிருந்தாலும், அவளால் கண்டுபிடிக்கவோ, ஊகிக்கவோ, தவிர்க்கவோ இயலாத வார்த்தைகள் ஒவ்வொரு பக்கத்திலும் இருக்கவே செய்தன. இன்னும் இத்தகைய ஒரு வார்த்தையை அவள் கண்டாள். நாற்காலியில் இருந்து மெதுவாக எழுந்து, புத்தகத்தைக் கையில் வைத்துக் கொண்டு, என்னை நோக்கி வந்தாள். அவள் வருவதை நான் பார்த்தேன். அவளது முகத்தில் ஒருவித உணர்ச்சி இருந்தது.



அவளது புத்தகத்தில் இருந்த ஒரு சொல்லைக் காட்டி, அவள் கேட்டாள்: "இது என்ன?" அப்போது அவளது பார்வை, "இது என்ன வார்த்தை என்று நீ நினைக்கிறாய்? அல்லது ஒவ்வொரு எழுத்தாக சத்தம் போட்டுப் படித்துப் பார்? என்பன போன்ற அற்பக் கேள்விகளைக் கேட்காதே. என்னால் முடிந்தால், நான் உன்னிடம் வந்திருக்க மாட்டேன். இது என்ன சொல். அதை மட்டும் கூறு. அது போதும்" என்று அவள் கூறுவது போல இருந்தது. நான் கூறினேன். தனது நாற்காலிக்குத் திரும்பிச் சென்று, வாசிப்பைத் தொடர்ந்தாள்.

இதுபோன்று, இது என்ன வார்த்தை என்று லிசா அடிக்கடி கேட்பாளா என்று அவளது அம்மாவிடம் பின்னர் கேட்டேன். சிறிதுநேரம் யோசித்து விட்டு, "எப்போதும் இல்லை. அதிகபட்சம் வாரத்தில் 2 அல்லது 3 தடவைகள்" என்றார். பிறகு, மீண்டும் சிந்தித்து விட்டு, "இருந்தாலும், அது சுவாரஸ்யமானது. ஒருமுறை ஒரு வார்த்தை குறித்துக் கேட்டுத் தெரிந்து கொண்டால், பின்னர் அதை அவள் மறப்பதேயில்லை" என்றார். சுவாரஸ்யம்தான், ஆனால் இதில் ஆச்சரியமில்லை. நாம் சில விஷயங்களைக் கற்கிறோம், நமது சொந்தக் காரணங்களுக்காக, உண்மையிலேயே அவை நமக்குத் தேவை யாயிருக்கின்றன, எனவே அவற்றை மறக்க மாட்டோம். இவ்வாறு வாரத்திற்கு ஒன்றிரண்டு வார்த்தைகள், அல்லது இன்னும் கொஞ்சம் அதிகமாகத் தெரிந்து கொண்டாள் என்றாலும் கூட, அவள் கற்ற 1,500 வார்த்தைகளில் 200 வார்த்தைகளை மட்டுமே இவ்வாறு கற்றிருக்க முடியும். அப்படி எனில் மீதி வார்த்தைகளை எங்கிருந்து கற்றாள்? நிச்சயமாக, அவள் தாமாகவே அவற்றைக் கற்றாள்.

மற்றொரு ஐந்து வயதுக் குழந்தை, பெயர் நோரா. இது விஷயமாக எனக்கு இன்னும் நிறையக் கற்றுக் கொடுத்தாள். குழந்தைகள் தாமாகவே வாசிக்கக் கற்றுக் கொள்ளும்போது என்ன செய்கிறார்கள், அவர்கள் சந்திக்கும் பிரச்சனைகள், அவர்களுக்குத் தீர்வு காண கையாண்ட வழிமுறைகள் இவை பற்றியெல்லாம் அவள் எனக்குக் கற்றுக் கொடுத்தாள். ஒரு வார இறுதி நாளில் அவளது குடும்பத்தைச் சந்திக்கச் சென்றேன். நோராவை நான் நீண்ட நாள்களாகச் சந்திக்கவில்லை என்றாலும் விரைவிலேயே நண்பர்களாகி விட்டோம். பகல் நேரத்தில், நான் ஓய்வாக இருப்பதாக எண்ணிய அவள், கையில் ஒரு புத்தகத்துடன் என்னிடம் வந்து, அவள் வாசிக்க உதவ முடியுமா என்று கேட்பாள். நிச்சயமாக என்றேன். எனவே, இருவரும் ஒரு சோபாவில் உட்கார்ந்து, வேலையை ஆரம்பித்தோம். அந்தப் புத்தகம் ஹோப் ஆன் பாப்' (Hop on Pop) என்பது ஆகும். தொடக்க நிலை மாணவர்கள் வாசித்தல் கற்க அது ஒரு மிகச்சிறந்த புத்தகம் ஆகும். வேடிக்கையான படங்களும், பொதுவான ஒலிகளைக் கொண்ட

வார்த்தைகளும் இடம் பெற்றிருந்தன. இவை பெரும்பாலும் சிறிய குழந்தைகளுக்கு அறிமுகமான வார்த்தைகளாக, பொருட்களாக இருந்தன. மேலும், படம் பார்த்துப் புரிந்து கொள்ளும் வகையில் புதிய வார்த்தைகளும் அறிமுகம் செய்யப்பட்டிருந்தன. தங்கள் புத்திக் கூர்மையை உபயோகித்தால் அனைத்து வார்த்தைகளையும் யாருடைய உதவியும் இன்றி கற்றுக் கொள்ளும் வகையில் அப்புத்தகம் உருவாக்கப்பட்டிருந்தது. எனவே, தாமாகவே வாசிக்கக் கற்றுக் கொள்ளும் ஒரு குழந்தைக்கு அது ஒரு பயனுள்ள புத்தகம் ஆகும்.

முதலில், நான் எந்த அளவுக்கு உதவ வேண்டும் என அவள் எதிர்பார்க்கிறாள் என்றோ அல்லது அந்த அளவுக்கு நான் அவளுக்கு உதவ முடியும் என்றோ எனக்குத் தெளிவாகத் தெரியவில்லை. பெரும்பாலான நேரம், நான் அமைதியாக வெறுமே உட்கார்ந் திருந்தேன். ஒரு ஆசிரியருக்கு அது மிகவும் கடினமான வேலை. அதுவும் உதவுவதிலும், விளக்கமளிப்பதிலும் சிறந்த ஆசிரியர் என்று எண்ணும் என்னைப் போன்றவர்களுக்கு மிக மிகச் சிரமமான காரியம். முதல் சில பக்கங்கள் மிக எளிமையாக இருந்தன. பின்னர் தனக்குத் தெரியாத பல வார்த்தைகளை அவள் எதிர்கொள்ள வேண்டி யிருந்தது. மிக அரிதாக, அதுவும் அவள் திக்கித் திணறும் சமயங்களில் மட்டுமே, நான் ஏதாவது கூறினேன். அது என்ன வார்த்தை என்று கூட சொல்வதில்லை; அதை அவள் எப்படிக் கண்டுபிடிக்க முடியும் என்பதை மட்டும் கூறுவேன். முன்பே அந்தப் பொருளை அவள் பார்த்திருந்தால், அதை நினைவுபடுத்துவேன். இவ்வாறு அவளாகவே தமது நினைவுகளில் இருந்து அறியும் வகையில் உதவி வந்தேன். அப்படியும் அவளால் கண்டுபிடிக்க முடியவில்லை என்றால், அதை அப்படியே விட்டு விட்டு அடுத்த வார்த்தைக்குச் செல்லும்படி கூறுவேன். இதனால் அடுத்த முறை அதைப் பார்க்கும் போது எளிதாக அடையாளம் காண முடியும். பெரும்பாலான நேரங்கள், தாமாகவே வாசித்துக் கொண்டிருந்தாள், ஆனால் அவளாக ஏதாவது கேட்டால் மட்டும் நான் சொன்னேன்.

ஆனால் சீக்கிரத்திலேயே ஒரு மோசமான விஷயம் நடந்து விட்டது. முன்பு சரியாகச் சொன்ன ஒரு வார்த்தை மீண்டும் வரும்போது அவளால் சொல்ல முடிவதில்லை. இது பல தடவைகள் தொடர்ந்தன. எனது வகுப்பறையில் குழந்தைகள் தெரிந்த விஷயங்களையே மறந்து விடும் போது ஏற்படுவது போல, எனக்குக் குழப்பமாகவும், புதிராகவும் இருந்தது. "அவள் உண்மையிலேயே மறந்து விடுகிறாளா? அல்லது கவனக்குறைவும், மெத்தனமுமாக, சிறிதும் முயற்சி செய்யாமல் இருக்கிறாளா?" என்று நான் நினைத்தேன். ஆனால் அது இல்லை. தனது முழுக் கவனத்தையும் செலுத்திதான் அந்தப் புத்தகத்தைப் படித்தாள். ஒரு பக்கத்தில் உள்ள



வார்த்தை தெரியும்போது, மற்றொரு பக்கத்தில் அந்த வார்த்தை தெரியாமல் போவது எவ்வாறு? அவள் ஒரு முட்டாள் என்பது போல பட்டது. ஆனால் அவள் மிகவும் புத்திசாலி. அவளுக்குப் பதிலாக நான் சொல்ல வேண்டும் என்று கூட நினைப்பதில்லை. அது ஒரு புதிராகத்தான் இருந்தது.

மற்றவர்களின் கற்றல் பிரச்சனைகளைப் புரிந்து கொள்ள, குறிப்பாக ஒரு குழந்தையின் கற்றல் பிரச்சனைகளைப் புரிந்து கொள்ள அவர்களின் கண்களினூடாக நாம் விஷயங்களைக் காண முயல வேண்டும். இது கடினமான வேலைதான். நோராவின் கண்களினூடாக அந்தப் புத்தகத்தைக் காணுவது எப்படி என்று முயற்சிக்கும் போதுதான், எப்படி வாசிப்பது என்று தெரியாத ஒருவருக்கு, அச்சடிக்கப்பட்ட புத்தகங்களோடு பரிச்சயமில்லாத ஒருவருக்கு, அதில் உள்ளவை அனைத்துமே புரியாத வேடிக்கையான வடிவங்களாகவே இருக்க முடியும் என்பது புரிந்தது. ஆனால், நாம் என்ன நினைக்கிறோம் என்றால், ஒரு பக்கத்தில் இடம் பெற்ற சொல்லே, மற்றொரு பக்கத்தில் வரும்போது அதனை நினைவுபடுத்துவது எளிது என்று நினைக்கிறோம். ஆனால் நாம் சொல்லை அறிவோம். ஒரு குழந்தைக்கு, முதல்முதலாக அப்போதுதான் ஒரு சொல்லைப் பார்த்த ஒருவருக்கு, அது எளிதல்ல, கடினம் ஆகும். ஒரு பக்கத்தில் உள்ள எந்த வார்த்தைகள் ஒரே மாதிரியானவை, அல்லது கிட்டத்தட்ட ஒரே மாதிரியானவை, அப்படி வேறுபாடுகள் இருந்தால், அந்த வேறுபாடுகள் எவை என்று சொல்வது கடினம். நுட்பமான விவரங்களையும் அறிந்து கொள்ளும் பார்வை நமக்கு இருக்கிறது. ஆனால் குழந்தைகளுக்கு இல்லை.

அங்கு எனது அனுபவம் ஒன்று மனதில் நினைவுக்கு வந்து, அது பல ஆண்டுகளுக்கு முன்னர் நடந்த நிகழ்வு. ஆனால் அதை நான் சுத்தமாக மறந்துவிட்டேன். நான் ஐந்தாம் கிரேடு வகுப்பில் பாடம் நடத்திய போது, பல்வேறு மொழிகளில் அச்சிடுவதற்கான எழுத்து அச்சுகளுக்கான விளம்பரம் அது. ஒரு இங்கிலாந்து நிறுவனம் அதை வெளியிட்டிருந்தது. அதைப் பார்க்க நேர்ந்த போது, அந்த எழுத்து மாதிரிகளுக்கான அச்சிட்ட மாதிரித் தாள்களை (அட்டைகளை) வரவழைத்தேன். மற்ற மொழிகளின் அகர முதலிகள், எழுத்துகளைப் பார்ப்பதற்கு குழந்தைகள் ஆர்வமாக இருப்பார்கள் என்று நினைத்தேன். ஆனால் அவ்வாறு நடக்கவில்லை. ஆனால், அதற்குப் பதிலாக அதன் பிறகுதான் வாசிக்கக் கற்கத் தொடங்கும் குழந்தைகளின் பிரச்சனைகளை உணரத் தொடங்கினேன். ஒரு நாள், இந்திய மொழி ஒன்றின் அச்சு மாதிரி அட்டையை எடுத்து அதில் உள்ள சொற்களைக் கண்டுபிடிக்க முயற்சி செய்தேன். ஆச்சரியப் படத்தக்க வகையில் அது மிகவும் கடினமாக இருந்தது. முதலாவதாக

அந்துப் பக்கம் ஏதோ வினோதமான வடிவங்களைக் கொண்டது போலத் தோன்றியது. ஒரு சாதாரண பொது வார்த்தையைக் கூட என்னால் அடையாளம் காண முடியவில்லை. எவ்வளவு கவனமாக ஊன்றிக் கவனித்தும் ஒன்றும் முடியவில்லை. முடிவில் தோல்விதான்.

இதேபோலத்தான், எழுத்துகள், வார்த்தைகளின் வடிவங்கள் குழந்தைகளுக்குப் பழக நேரம் எடுத்துக் கொள்கிறது. இந்தச் சொல் எதுபோன்று உள்ளது. இந்தச் சொல் அதே போன்று உள்ளது, இந்தச் சொல் வேறுமாதிரி உள்ளது என்றெல்லாம் அடையாளம் காண அவர்களுக்குப் போதிய அளவு நேரம் தேவை. எனவேதான் அவர்களுக்குத் தேவையான நேரத்தை தாராளமாக வழங்குவதுடன், அவர்கள் மிக மெதுவாகக் கற்றாலோ, மந்தமாக இருப்பது போல் தோன்றினாலோ, முட்டாள்தனமாகத் தவறுகள் செய்தாலோ, நாம் அதிர்ச்சியடையவோ, கவலைப்படவோ கூடாது. ஒரு பக்கத்தில் இருக்கும் இரண்டு வார்த்தைகளைப் பார்க்கும் ஒரு குழந்தை, நீண்ட நேரம் எடுத்துக் கொண்டும், அவை ஒரே சொற்கள் தான் என்று கண்டுபிடிக்க முடியாமல், பின்னர் திடீரென்று "ஓ, இது அந்த வார்த்தைதானே" என்று உற்சாகத்தில் கூச்சலிடும்போது, அதை ஒரு அற்பமான விஷயமாக நாம் எண்ணக் கூடாது. குழந்தை ஒரு அசலான, முக்கியமான கண்டுபிடிப்பை நிகழ்த்தியிருக்கிறது என்பதை நாம் அங்கீகரிக்க வேண்டும்.

எழுத்தறிவற்ற குடும்பங்களில் இருந்து வரும் குழந்தைகள் வாசிக்கக் கற்கும் போது மிகவும் பின்தங்கிய நிலையிலேயே இருப்பது ஏன் என்பதற்கு அவர்கள் எழுத்துகள், சொற்களின் வடிவங்களுடன் அதிகப் பரிச்சயம் இல்லாமல் இருப்பதும் ஒரு காரணமாகும். எனவேதான், வாசித்தல் தொடர்பாகக் குழந்தைகளுக்கு முறையான அறிவுரைகள் வழங்கும் முன், எழுத்துகள், சொற்களோடு அவர்கள் பழகுவதற்குப் போதுமான கால அவகாசம் தரப்பட வேண்டும் என்பதற்கும் இது ஒரு காரணமாகும். உண்மையில், இதைவிட முக்கிய காரணம் ஒன்று இருக்கிறது. தாம் வாசிக்கக் கற்கத் தொடங்க வேண்டுமா, வேண்டாமா என்பதை அக் குழந்தை தாமாக முடிவு செய்ய கால அவகாசம் வழங்குவது அவசியமாகிறது.

அண்மையில், தமது வகுப்பில் உள்ள பின்தங்கிய (ஏழை) மாணவர்கள் வாசிக்க இயலாமல் இருப்பது பற்றி ஒரு ஆசிரியை என்னுடன் பேசிக் கொண்டிருந்தார். ஒரு கட்டத்தில் "வகுப்பறையில் ஏராளமான புத்தகங்கள் வைத்திருக்கிறோம். அவர்கள் அதைப் படிக்கலாம். ஆனால் அவர்கள் வாசிப்பதில்லை. சும்மா பக்கங்களைப் புரட்டிவிட்டு வைத்து விடுகிறார்கள். இவற்றை வாசிப்பதில் ஆர்வம் ஏற்படுத்துவது எப்படி என்று எனக்குத் தெரியவில்லை" என்று கூறினார். அந்தச் சமயத்தில் உபயோகமானது என்று தோன்றிய



ஒன்றிரண்டு ஆலோசனைகளை அவருக்குக் கூறினேன். ஆனால், புத்தகங்களை முன்பு பார்த்தேயிராத குழந்தைகளுக்கு, இதுபோன்று புத்தகங்களை சாதாரணமாகப் பார்ப்பது, வாசித்தலுக்கு முன்னர் மிக மிக அவசியம் என்பதைப் பின்னர்தான் நான் புரிந்து கொண்டேன். குழந்தைகள் பேசத் தொடங்கும் முன்னர் பேச்சு ஒலிகளோடு அதிகப் பரிச்சயம் ஏற்படுவது அவசியம் என்பதைப் போல, வாசிக்கத் தொடங்குவது பற்றி சிந்திப்பதற்கு முன்னர் எழுத்துகள், எழுத்துத் தொகுதிகளோடு பரிச்சயமும், பழக்கமும் ஏற்பட வேண்டியதும் அவசியமாகும். பெரும்பாலான குழந்தைகள் வாசிக்கத் தொடங்கும் முன்னர் எழுத்துகளை நீண்ட நேரம் உற்றுக் கவனிக்கவே செய்கின்றனர். இந்த வசதி வாய்ப்பு அற்ற குழந்தைகளுக்கும் முதலில் இந்த அனுபவமே வாய்க்கப் பெற வேண்டும்.

ஐந்தாம் பக்கத்தில் என்ன வாசித்தோம் என்பதை ஆறாம் பக்கம் வாசிக்கும் போதே மறந்து விடுவதற்கு, மற்றொரு முக்கியக் காரணம் இருக்கிறது. நாம் அறிந்தவை அல்லது அறிந்ததாக நினைப்பவை பற்றிய அறிதல் உணர்வுக்கு நாம் மிகவும் பழக்கப்பட்டுள்ளோம். தகவல்கள் மற்றும் கருத்துகளின் உலகினை இரண்டு பிரிவுகளுக்குள் அடக்க நினைக்கிறோம். நாம் அறிந்தவை, நாம் அறியாதவை என இரு பிரிவுகளுக்குள் அனைத்து விஷயங்களையும் அடக்கி விடுகிறோம். 'அறியாதவை' பகுதியில் இருந்து ஒரு குறிப்பிட்ட தகவல் "அறிந்தவை" பகுதிக்குத் தாமாகவே மாறுவதாகவும் கற்பித்துக் கொள்கிறோம். ஆனால், நாம் மிகவும் நன்றாக அறிந்த, சாதாரண எண்கள் மற்றும் பெயர்களைக் கூட நம்மால் விரும்பும் போது நினைவுபடுத்த முடிவதில்லை என்பதை மறந்து விடுகிறோம். எனவே, ஐந்தாம் பக்கத்தில் அவன் என்று வாசித்த குழந்தை, ஆறாம் பக்கத்தில் அதே வார்த்தையை வாசிக்கவில்லை என்றால், ஏன் என்பதை நம்மால் புரிந்து கொள்ள முடிவதில்லை.

ஐந்தாம் பக்கத்தில் 'அவன்' என்ற சொல்லை வாசிக்கும் ஒரு குழந்தைக்கு, உண்மையிலேயே அது என்ன என்பது தெரியாது என்பதை நாம் புரிந்து கொள்ள வேண்டும். நாம் என்ன அறிந்துள்ளோமோ அந்த அர்த்தத்தில் நிச்சயமாக குழந்தைக்குத் தெரியாது. பல்வேறு காரணங்களால் அதனை அவன் அறியாமல் இருக்கலாம். அதனை வார்த்தைகளுக்குள் சேர்க்க இயலாமல் இருக்கக் கூடும். அவனுக்குள் ஒரு உள்ளொளி; ஒரு உள்ளுணர்வு ஏற்பட்டு, இந்தச் சொல் 'அவன்' என்று புரிந்திருக்கலாம். தனது உள்ளுணர்வு மூலம் முயற்சி செய்கிறான். அது பலனளிக்கிறது. ஆனால், இந்த முறை உள்ளுணர்வு பலனளித்து விட்டது என்பதாலேயே அடுத்த முறையும் அது பலனளிக்கும் என்று அர்த்தம் இல்லை. 'அவன்'

என்ற சொல்லை மறுமுறை பார்க்கும்போது அது வேறு ஒன்று என அவன் சிந்திக்கலாம். பல தடவைகள் அவன் சரியான உள்ளுணர்வு பெற்று, அதைப் பரிசோதித்து, அதன்பிறகே அது சரி என்ற உணர்வுக்கு அவன் வரவேண்டியுள்ளது. ஒவ்வொரு முறை அவன் சரியாக ஊகிக்கிறான்; அவனது உள்ளுணர்வு நிச்சயமடைகிறது, வலுவடைகிறது. ஆனால், குறிப்பிட்ட அறிவு என்று நாம் எதைச் சிந்திக்கிறோமோ அந்த நிலை வருவதற்கு, நீண்டகாலம் பிடிக்கிறது. குழந்தைகளுக்கு இன்னும் அதிக கால அவகாசம் தேவைப்படுகிறது.

இது முன்னைவிட இப்போது எனக்குள் மேலும் வலுவடைந்துள்ளது. எது ஒன்றைப் பற்றியுமான குழந்தைகளின் முதல் ஊகங்கள் மிக மிக மங்கலாகவும், குத்துமதிப்பாகவும் இருக்கின்றன. இதுவாக இருக்கலாம் என்ற உள்ளுணர்வாகவே அவை இருக்கின்றன. இத்தகைய மங்கலான, தெளிவற்ற ஊகங்களில் ஒன்றைத்தான் ஒவ்வொரு முறையும் குழந்தை பரிசோதித்து, அனுபவம் மூலம் உறுதிப்படுத்துவதன் மூலம், அந்த ஊகம் ஓரளவு வலுவடைகிறது. அதாவது ஒரு 5 சதவீத ஊகம் 10 சதவீதமாகவும், 10 சதவீத ஊகம் 20 சதவீதமாகவும், படிப்படியாக, அவை உண்மை என்று அவர்கள் அறியும் உறுதி நிலையை அடைகிறார்கள் என்று நாம் கூறலாம். இதையேதான் எனது 'எவ்வாறு குழந்தைகள் தோற்கிறார்கள்?' (How Children Failed?) புத்தகத்தில் படம் பிடித்துக் காட்டியுள்ளேன். 'நல்ல' பள்ளிகளில் உள்ள 'மிகவும் புத்திசாலி குழந்தைகள் கூட அரிதாகவே வாசிக்கக் கற்கிறார்கள் அன்று அதில் கூறியிருந்தேன்.

நான் இசைக் குறிப்புகளை வாசிக்கக் கற்க முயன்றபோது என்னுள் ஏற்பட்ட செயல் முறை இதுவேதான். நான் மிக மந்தமாக இசை கற்றுக் கொண்டதற்கான ஒரு காரணம், எனது உள்ளுணர்வு ஊகங்கள் மீது நம்பிக்கை கொள்ளாமல், ஒவ்வொரு இசைக் குறிப்பை வாசித்த பின்னரும் 'இது சரியா? இது சரியா?' என்று எனக்கு நானே கேட்டுக் கொண்டதுதான். அப்போதுதான் இந்த இடையூறான பழக்கத்தில் இருந்து மீள முயற்சித்துக் கொண்டிருந்தேன். ஆனால், நான் ஒவ்வொரு முறை தவறு செய்த போதும் யாராவது ஒருவர் அதைச் சுட்டிக்காட்டி இடித்துக் கொண்டிருந்தார்கள் என்றால், இந்த மோசமான பழக்கத்தில் இருந்து நான் மீண்டிருக்கவே முடியாது.

பல ஆண்டுகளுக்கு முன்னர் ஐந்தாம் கிரேடு வகுப்பு எடுத்துக் கொண்டிருந்த போது, ஒரு வேடிக்கையான முறையில் இக் கருத்து உறுதிப்படுத்தப்பட்டதைக் கண்டேன். எழுத்துக் கூட்டி சரியாகச் சொல்லத் தெரியாத சில மாணவர்களுக்கு உதவ,



'டாசிஸ்டோஸ்கோப்' என்ற கருவியைத் தருவித்து அவர்களுக்குக் காட்டிக் கொண்டிருந்தேன். சில வார்த்தைகளைப் பெரிதாக்கி திரையில் சிறிது நேரம் ஒளிரச் செய்யும் கருவி அது. சொற்களைக் குழந்தைகள் முழுமையாகப் பார்த்து, அந்துப் படிமங்களைத் தங்கள் மனதில் பதித்துக் கொள்ள எனது மாணவர்களுக்கு உதவியாக இருக்கும் என்று நான் நினைத்தேன். ஆனால் அந்தக் கருவியை விலை கொடுத்து வாங்குவது எனக்கோ, பள்ளிக்கோ இயலாத காரியம். எனவே மிகக் குறைந்த விலையில் நானாகவே ஒரு கருவியைக் கண்டுபிடித்தேன். மூன்றுக்கு ஐந்து என்ற அளவுள்ள ஒரு அட்டையில் கருப்பு மையில் தோய்க்கப்பட்ட தூரிகையில், மாணவர்கள் பார்க்க வேண்டும் என நான் விரும்பிய ஒரு சொல்லைக் குழப்பமாக எழுதினேன். பின் அதை நான்கிற்கு ஆறு என்ற அளவுள்ள ஒரு அட்டையில் ஒரு கையால் மூடினேன். பின்னர் கவனமாகப் பாருங்கள் என்று மாணவரிடம் கூறியதும், விரைவாக எனது கையை அகற்றி, அந்த சொல் பார்வைக்குத் தெரியும்படி செய்வேன். பின்னர் அந்தச் சொல்லை எழுத்துக் கூட்டி சத்தமாகக் கூறும்படி கூறுவேன். இந்த விளையாட்டின் விதி என்னவென்றால் ஒரு சொல்லின் எழுத்துகளைக் கூறும் முன் அந்த மாணவி/மாணவன் எத்தனை முறை வேண்டுமானாலும் அட்டையைப் பார்க்கலாம். அதன் எழுத்துகள் அவள்மனதில் உறுதியான பிறகு கூறினால் போதும்.

முதலில் இந்த விளையாட்டில் எனக்குள் ஒரு குறுகுறுப்பும் ஆவலும் இருந்தது. தனக்கே நம்பிக்கை ஏற்படுவதற்கு எத்தனை முறை அட்டையைப் பார்வையிடுகிறார்கள் என்பதையறிய ஆவலாக இருந்தேன். அனைவருமே பலமுறை அட்டைகளைப் பார்த்த பின்னரே அது என்ன சொல் என்பதைக் கூற முயன்றனர். அதுவும் மிகவும் தெளிவற்ற, நிச்சயமற்ற, தயக்கமான குரலுடனே கூறினர். அவர்கள் ஏதாவது ஒரு எழுத்தைப் பிழையாகக் கூறினால், 'மீண்டும் பாருங்கள்' என்று கூறி, அவர்களுக்கு மீண்டும் ஒருமுறை அட்டையை அகற்றிக் காட்டுவேன். அவர்கள் சரியாகக் கூறிய பின்னர்தான், அடுத்த வார்த்தைக்கு நகர்வேன். (இந்தச் சொற்கள் அவர்களது சொந்த பாடப் புத்தகங்களில் இருந்தே தேர்வு செய்யப்பட்டன. எழுத்துக் கூட்டி சொற்களை வாசிப்பதற்கு இதுவே சிறந்த முறை.)

சில சமயங்களில் அவர்கள் சரியாகக் கூறிய பின்னரும், அதே சொல்லையே தொடர்வேன். அவர்கள் அதனை உறுதியான குரலில் உச்சரிக்கும் வரை தொடர்வேன். அவர்கள் எத்தனை தடவைகள் விரும்பினார்களோ அத்தனை முறையும் வாய்ப்பளிப்பேன். உதாரணமாகக் 'குதிரை' என்ற சொல்லை

எடுத்துக் கொள்ளலாம். அந்தச் சொல்லை விரைவிலேயே 'கு..தி..ரை' என்று ஒரு நம்பிக்கையற்ற குரலில் கூறுவார்கள். "மீண்டும் பாருங்கள்" என்று கூறி, ஒருமுறை காட்டுவேன். மீண்டும் அவர்கள் "கு..தி..ரை" என்று கூறுவார்கள். ஆனால், இந்த முறை அவர்கள் குரலில் நிச்சயமற்ற தன்மை குறைந்திருக்கும். ஒவ்வொரு முறை புதிதாகப் பார்த்த பின்னரும், அவர்களது குரலில் உறுதிப்பாடு அதிகரித்து வரும். ஒரு கட்டத்தில் பொறுமை இழந்து 'குதிரை' என்று கோபமாகக் கூறுவார்கள். அது, நான் ஒரு செவிட்டு மாணவன் என்பது போலவும், அவர்கள் எனக்குக் கற்றுத் தர முயற்சிப்பது போலவும் இருக்கும். அவர்கள் உண்மையிலேயே கோபத்துடன் உச்சரிக்கும் போது, 'இப்போது நீங்கள் அறிந்து கொண்டீர்கள்' என்று கூறி, அடுத்த சொல்லுக்கு நகர்வேன். எனது நாடகத்தை முடிவுக்குக் கொண்டுவர அவர்கள் இவ்வாறு பொய்யாகக் கூறலாம் என்று மீண்டும் முயற்சித்தால், அது நடக்காது. அவர்கள் உண்மையிலேயே நிச்சயமாக உணர்ந்த போது மட்டுமே, அவர்களது ஐந்து சதவீத ஊகம் 100 சதவீத உறுதியாக மாறிய போது மட்டுமே, அவர்கள் குரல் கோபத்துடன் உயர்ந்தது. அவர்கள் ஊகம் உறுதிப்பட்டதால் அவர்கள் குரலில் கோபம் ஏறுவதைக் கேட்க வேடிக்கையாக இருக்கும். அது கடிகாரத்தின் முள் மேலே ஏறுவது போல இருந்தது.

குழந்தைகளின் ஊகங்கள், உள்ளுணர்வுகள் தொடர்பான இந்த உண்மையை அறிந்த போதுதான், குழந்தைகளின் கல்வி மீது நாம் தொடர்ச்சியாகத் தொடுக்கும் கேள்விக் கணைகள், அக் குழந்தைகள் முழு அளவில் கற்கும் தகுதி பெற்றிருக்கும் போது கூட, அவர்களை எந்த அளவுக்கு அழிக்கின்றன என்பது முன்பு எப்போதையும் விட நன்றாகப் புரிந்தது. பதற்றமடைந்த குழந்தைகள் தாம் தொடர்ச்சியாகக் கேள்விக்குட்படுத்துவதாக உணர்வது, தோல்வி பயம், தண்டனை பயம், அவமானப்படுத்தப் படும் பயம் ஆகியவை அவர்களது உள்வாங்கும் திறனையும், நினைவாற்றலையும் குறைப்பதுடன், தங்கள் பாடங்களில் இருந்து அவர்களை விலகச் செய்து, தமக்கு என்னவெல்லாம் தெரியாது என்பதை ஆசிரியர்கள் அறிந்து கொள்ளக்கூடாது என்ற எண்ணத்தை உருவாக்கி, ஆசிரியர்களை முட்டாள்களாக்கும் தந்திரங்களையும் கையாளத் தொடங்குகிறார்கள் என்று 'குழந்தைகள் எவ்வாறு தோற்கிறார்கள்' என்ற புத்தகத்தில் நான் எழுதியிருந்தேன். தற்போது இதனுடன் இன்னும் சில முக்கியமான குறிப்புகளைச் சேர்த்துக் கொள்ள வேண்டும்; மற்றவர்களால் கேள்விக்குட்படுத்தாத அம்சங்களில் கூட கேள்விகள் கேட்பது ஆற்றலைச் சிதைத்து விடுவது ஏன் என்பதற்கான காரணங்கள் அவை.



முதல் காரணம், குழந்தைகள் ஊகம், உள்ளுணர்வு தொடர்பானது அவர்களுக்கு ஏதாவது தெரிந்திருக்கிறதா என்பதை சோதிப்பதற்காக அல்லது அவர்களுக்கு எதுவுமே தெரியவில்லை என்பதை நமக்கு நாமே நிரூபித்துக் கொள்வதற்காக, நாம் அடுக்கடுக்காக கேள்விகளைக் கேட்கும்போது, அவர்கள் தங்கள் ஊகங்களைப் பயன்படுத்தி அவற்றை அறிந்து கொள்ள உதவும் நிதானமான போக்கை எப்போதுமே தவிர்த்து விடுகிறோம். அவர்கள் தற்போதுதான் கற்கத் தொடங்கியுள்ள ஒரு விஷயம் குறித்து அடுக்கடுக்காகக் கேள்விக்கணைகளை தொடுப்பது, ஆணிகள் அடித்துத் இணைக்கப்படாத புதிய நாற்காலியில் ஒருவரை உட்கார வைப்பது போலவும் அப்படி உட்கார வைப்பதால் என்ன ஆகும்? நாற்காலி உடைவதுடன், அவரும் கீழே விழுவார்.. இத்தகைய நெருக்கடியைத் திணிக்கும் போது, குழந்தைகள் தமது மங்கலான ஊகங்களை உறுதிப்படுத்தும் முயற்சிகளையும், வலுப்படுத்திக் கொள்ளும் முயற்சிகளையும் நிறுத்தி விடுகின்றன. குழந்தைகளைக் கேட்கும்போது, அவர்களுக்குள் எழும் ஊகங்களை உறுதிப்படுத்துவதற்குப் பதிலாக, "இது தவறாக இருக்கலாம்" அல்லது "இல்லை. இது நிச்சயம் தவறுதான்" என்று பேசிக் கொள்வதை எத்தனையோ தடவைகள் நான் கேட்டிருக் கிறேன். எனவே, இத்தகைய கேள்விகளைக் கேட்கும்போது, அவர்கள் "எனக்குப் பதில் தெரியாது" என்று கூறி விடுவார்கள். ஆனால், அவர்களது மூளையில் அக் கேள்விக்கான பதில் ஒரு புதிய ஊகமாக உதயமாகியிருக்கும். ஆனால், தோல்வி பயத்தில் அதைச் சொல்ல மாட்டார்கள்.

இவ்வாறு, உணவு மேசை மீது இருந்த பொருட்களை ஒவ்வொன்றாகக் கேட்டு, தன் ஊகங்களை உறுதிப்படுத்திக் கொண்ட இரண்டரை வயது லிசாவுக்கும், ஒருவேளை இதற்கு மாறாக 'இதன் பெயர் என்ன?" அதன் பெயர் என்ன?" என்று லிசாவிடமே கேள்விகளைக் கேட்பதற்கும் இடையேயான வேறுபாடுகள் மலைக்கும் மடுவுக்கும் இடையேயான வேறுபாடுகள் ஆகும்.

நமது வாசகர்களில் ஒருவரும் (தொண்டரும்) ஆன ராசேல் சோலம், தனது நாலரை வயது மகள் கேள்விகளுக்கு பதில் அளிப்பது குறித்து, "பள்ளிகள் இல்லாமல் வளர்தல்" இதழுக்கு எழுதியிருந்தார்.

நான் அவளுக்கு எப்போதாவது கதைகள் படித்துக் காண்பிக்கும் போது, அவளது கிரகிக்கும் தன்மையை அறிவதற்காக, இடையிடையே கேள்விகள் கேட்பேன். ஆனால் எப்போதும் மாற்றமில்லாமல் "எனக்குத் தெரியவில்லை" என்ற ஒரே பதிலைத்தான் கூறுவாள். அதேசமயம் இதே கதையைத் தனது தம்பியிடம், ஒரு

தகவலைக் கூட மறக்காமல், அப்படியே கூறுவாள். மேலும் அவள் மட்டும் என்னிடம் கேள்விகள் கேட்கத் தயங்குவதில்லை. அத்தனையும் அற்பமான கேள்விகளாக இருக்கும். எத்தனை ஆப்பிள்கள், பேருந்து எண் என்ன என்று நான் கேள்வி கேட்பது போன்றே கேட்பாள். இவை அனைத்திற்கும் நான் பதில் கூறுவதால், என்னிடம் இருந்து கேள்விகள் பெறுவதற்குப் பதிலாக அவள் கேட்கும் விளையாட்டாக இது மாறிவிடும். அவளது பார்வைத் திறனை அறிவதற்காக இவ்வாறு பேருந்து எண் என்ன என்பன போன்ற கேள்விகளை மறைமுகமாகக் கேட்பது வழக்கம். பின்னர் அவள் கண்ணில் புலப்படும் விஷயங்களைக் கூறுவாள். இதன் மூலம் அவளது பார்வை என்னைவிட கூர்மையாக இருக்கிறது என்பதை அறிந்து கொள்வேன். உதாரணமாக, கார்களின் மீது குறிப்பிடத்தக்க ஆர்வம் எதுவும் இல்லாத போதும் (இத்தகைய ஆர்வத்தை நாங்களும் உருவாக்கவில்லை), எங்களிடம் இருந்த ஒரு காருக்கும், மற்றொரு நண்பரிடம் இருந்த அதே கம்பெனி காருக்கும் இடையேயான நுட்பமான வேறுபாட்டைக் கண்டுபிடித்துக் கூறினாள். ஒரு காரில் பின் விளக்கு வளைந்தும், மற்றொரு காரில் தட்டையாக இருந்த வேறுபாடுதான் அது. மிகவும் சிறிய வேறுபாடு. அவற்றை நுட்பமாகக் கண்டுபிடித்து விட்டாள். ஒரே மாடல் கார்தான், ஆனால் வேறு வேறு ஆண்டுகளில் தயாரிக்கப்பட்டவை.

டாக்டர் புருனோ பெட்டல்ஹைம் மற்றும் கரென் ஜெலன் எழுதிய பயனுள்ள புதிய புத்தகமான "வாசிக்கக் கற்றலில்" (On Learning to Read) என்ற புத்தகத்தில், மோசமாக அவமானப் படுத்தப்பட்டதால் ஆழமான மனவேதனை அடைந்த இரண்டு குழந்தைகள் பற்றிக் கூறப்பட்டுள்ளது. அது மிகவும் அற்பமான விஷயம். அவர்கள் சில பக்கங்களை சத்தமாக வாசிக்க விரும்பினர். மேலும், அவர்களால் பதிலளிக்க முடியாத இயலாத சில அற்பக் கேள்விகளால் தொடர்ந்து தாக்கப்பட்டனர்.

தொடக்க நிலை பாடப் புத்தகங்களிலிருந்து விடுதலையடைந்த நான்காம், ஐந்தாம் கிரேடு மாணவர்கள் தங்களது அதிருப்திகளை எங்களிடம் தெளிவாக விளக்கிக் கூறினர். ஒரு அமைதியான பையன். அவனுக்குத் தனிமையில் படிப்பதும், எழுதுவதுமே மிகவும் பிடிக்கும். அவன் வகுப்புகளில் அதிகமாகப் பங்கேற்பதில்லை. தமது எண்ணங்களையும், உணர்ச்சிகளையும் தாமாகவே கூறினான். தாம் பள்ளிக்கு எடுத்து வராத புத்தகங்களைப் பற்றிக் கூற மிகவும் வெட்கமடைந்திருக்கிறான். இப்போது நிறைய வாசிக்கவே விரும்புகிறான். ஆனால் வாய்விட்டுப் படிப்பதற்கு இப்போதும் தனக்கு நேரம் கிடைப்பதில்லை என்று வருத்தத்துடன் கூறினான்.



கேள்விகளால் மூடுவது குழந்தைகளை இழிவுபடுத்தி ஆத்திரமூட்டுவதோடு மட்டுமல்லாமல், அவர்கள் ஏற்கனவே நன்றாக அறிந்து வைத்துள்ள வார்த்தைகளைக் கூட குழப்பி விடுகின்றன. இத்தகைய கேள்விகளுக்கு பதில்கள் தெரிந்திருக்கலாம். ஆனால் "பதில் சரியாக இருக்காது, இவ்வளவு எளிமையான பதிலாக இருக்காது அல்லது அவர்கள் என்னிடம் இப்படிக் கேட்டிருக்க மாட்டார்கள்." என்று தான் நினைப்பார்கள். எனவே, அவர்களுக்குச் சரியான பதில்கள் தெரிந்திருந்தும் சொல்வதில்லை. இதில் மேலும் மோசமான அம்சம் என்னவென்றால் தனது மனதில் நன்றாகப் பதிந்து விட்ட வார்த்தைகளையும், பதில்களையும் நீக்கிவிடுகிறார்கள். மேலும், வேறு பதில்களைத் தேடத் தொடங்குகிறார்கள் அல்லது எதுவும் பேசாமல் இருக்கிறார்கள்.

எனவே, நமது முடிவில்லாத சோதனைகள், கேள்விகளை, தேர்வுகள் மூலம் குழந்தைகள் மூலம் நாம் பெறுவது என்னவென்றால் சரியான பதில் தெரிந்திருந்தும், அவனது சரியான உறுதியான உணர்வு போதுமான அளவுக்கு இல்லாததால் அவர்களால் சரியான பதில்களைத் தர முடிவதில்லை; அல்லது தனது மனதில் உள்ள பதில் சரிதான் என்ற உறுதி அக் குழந்தைகளுக்கு இருந்தாலும் கூட, கேள்விகளால் தாக்கப்படுகிறோம் என்ற உணர்வு அவர்களிடம் எழுந்து விடுவதால் அவர்கள் பதில் சொல்ல மறுக்கிறார்கள் அல்லது தவறான பதிலைக் கூறுகிறார்கள். இத்தகைய தவறான பதில்கள் மற்றும் பதிலளிக்காமல் அமைதியாக இருப்பது ஆகியவற்றின் அடிப்படையிலேயே குழந்தைகள் எந்த அளவிற்குக் கற்றுள்ளனர். இன்னும் அவர்களுக்கு எவ்வாறு கற்பிக்க வேண்டும் என்று நாம் முடிவு செய்கிறோம். இல்லையா! மேலும், இத்தகைய தவறான மதிப்பீடுகளின் அடிப்படையில், பெரும்பான்மையான குழந்தைகளை - இவர்கள் பல லட்சம் குழந்தைகளாக இருப்பார்கள்- "கற்றல் ஊனம்" உடையவர்கள் என்று முத்திரை குத்தி இவர்களைத் திருத்தவே முடியாது என்று கைவிட்டு விடுகிறோம்.

இத்தகைய அனைத்து விதமான தேர்வுகள், சோதனை முறைகள் மூலம் குழந்தைகளின் தன்னம்பிக்கையையும், சுய மரியாதையையும் நாம் மிக மோசமாகச் சிதைத்து விடுகிறோம்; மேலும், தமது கற்றல் ஆற்றலை பிறர் மதித்தால்தான் தமக்கே கற்றல் மீது நம்பிக்கை ஏற்படும் என்ற பொதுவான கற்றல் விதியையும் நாம் சிதைக்கிறோம். ஒரு குழந்தையிடம் கேள்வி கேட்கப்படாமல் இருக்கும் ஒவ்வொரு முறையும் (கேள்வி கேட்பதில் இருந்து ஒரு குழந்தையைத் தவிர்ப்பது) அக்குழந்தையின் மீதான நம்பிக்கை

யின்மையைத் தெரிவிக்கும் பிரகடனமாக எடுத்துக் கொள்ளப் படுகிறது. நீ என்ன கற்றுள்ளாய் என்பது மீது நான் மேற்கொண்ட பரிசோதனைகள் அனைத்தும் நீ எதையும் கற்கவில்லை என்ற எனது அச்சத்தையே உறுதி செய்கிறது என்று நாம் பிரகடனம் செய்வதற்கு இணையாக இந்த நடவடிக்கை உள்ளது. இளஞ் சிறுவர்களைப் பொறுத்தவரை, மீண்டும் மீண்டும் நம்பிக்கை யில்லாத் தீர்மானம் கொண்டு வருவது மிகப்பெரும் அளவில் பாதிப்பை ஏற்படுத்துகிறது.

மாநிலக் கல்விச் சங்கம் "கற்றல் ஊனம்" தொடர்பாக ஏற்பாடு செய்திருந்த ஒருநாள் கருத்தரங்கிற்கு ஒருமுறை நான் அழைக்கப்பட்டிருந்தேன். மதிய விருந்தின் போது, கல்விச் சங்கத் தலைவரின் மனைவிக்கு அடுத்தபடியாக அமர்ந்திருந்தேன். விருந்துத் தொடக்கத்தின் போது அவர் என்னோடு பேசிக் கொண்டிருந்தார். "நமது குழந்தைகள் எப்போதும் தோற்கிறார்கள், குறைந்தபட்சம் அது அவர்களது தோல்வியல்ல என்பதாவது அவர்களுக்குத் தெரிய வேண்டும்" என்று அப்போது கூறினார். பின்னர், அவர்களது மகள் ஐந்து வயதாக இருந்தபோது, முதல் முறையாகத் தோல்வியடைந்து விட்டாள் என்று அதிகாரப்பூர்வமாக அறிவிக்கப்பட்ட நிகழ்ச்சி குறித்து விளக்கிக் கொண்டிருந்தார். தங்கள் மகள் மற்றக் குழந்தைகளை விட மிக மிக மெதுவாகக் கற்பது குறித்து அவர்கள் வருத்தமும், கவலையும் அடைந்து, ஒரு உளவியல் பரிசோதனை மையத்திற்குத் தங்கள் மகளை அழைத்துச் சென்றார்களாம். இறுதியாக, பல துண்டுகளை ஒரு உருவமாக இணைக்கும் புதிர் விளையாட்டு அவளிடம் தரப்பட்டதாக அந்தத் தாய் கூறினார். மூன்று வயதுக் குழந்தைகளுக்கான அந்தப் புதிர் விளையாட்டைக் கூட, அவளால் விடுவிக்க முடியவில்லை யாம். அதனையே பார்த்துக் கொண்டிருந்த அச்சிறுமி "என்னால் முடியாது, என்னால் முடியாது" என்று கூறி கதறி அழு திருக்கிறாள். இதற்கு எனது வருத்தத்தைத் தெரிவித்தேன். ஆனால் சில நொடிகளில் திடீரென்று எனக்குள் ஒரு உள்ளுணர்வு தோன்றியது. "அவள் போட முடியாத அந்தப் புதிர் அட்டையில், அது எத்தனை வயதுக் குந்தைகளுக்கானது என்று அச்சிடப் பட்டிருந்ததா?" என்று கேட்டேன். எனது கேள்வியினைப் புரிந்து கொள்ளாத அப்பெண், அலட்சியமாக! இருக்கலாம்" என்று கூறினார். எனவே, மீண்டும் "இது மூன்று வயதுக் குழந்தை களுக்கானது என்பது போன்று அனைவரும் பார்க்கும் விதத்தில் அச்சிடப்பட்டிருக்குமே" என்று கேட்டேன். அப்பெண் ஆம் என்றார். சோகத்தில் அமைதியாக உட்கார்ந்திருந்தேன். இந்த விவாதத்தைத் தொடர்வதற்கு இது நேரம் அல்ல என்று



நினைத்துக் கொண்டு, இதற்கு என்னிடம் விளக்கம் இருந்தும் கூறவில்லை.

ஆனால், உளவியல் வல்லுனர் அலுவலகத்தில் நடைபெற்ற இந்தக் காட்சி குறித்து, அங்கு அந்தக் குழந்தையின் அனுபவம் எப்படியிருந்திருக்கும் என்பது குறித்து பின்னர் அடிக்கடி நினைத்துப் பார்த்தேன். அந்தக் காட்சி உண்மையிலேயே ஒரு சிம்ம சொப்பனம்தான். பல மாதங்களாக, பல ஆண்டுகளாகக் கூட இருக்கலாம். அவளது பெற்றோர் அவளைப் பற்றிய கவலையில் இருந்ததையும், அவள் குறித்து அவமானமாக உணர்ந்ததையும் அவள் அறிந்து வைத்துள்ளாள். இறுதியாக, பதற்றமும், கவலைகளுமான கனமான சூழ்நிலையில், வித்தியாசமான மனிதர்கள் அவளைச் சோதனையிட்டு, அவளிடம் விந்தையான கேள்விகளைக் கேட்டு, விந்தையான செயல்களைச் செய்யச் சொல்லும் ஒரு வித்தியாசமான இடத்துக்குக் கொண்டு செல்லப்படுகிறாள். அங்குள்ளவர்கள் அனைவரும் அவளிடம் ஏதோ தவறு இருக்கிறது என்று தெள்ளத் தெளிவாக முடிவு செய்தார்கள். இறுதியாக மூன்று வயதுக் குழந்தைகள் விளையாடுவதற்கான ஒரு புதிர் அட்டையை அவளிடம் கொடுத்து விளையாடச் சொல்லுகிறார்கள். இதைக் கண்டுபிடிப்பது ஒன்றும் அவளுக்குக் கடினமல்ல. அவளது பெற்றோர் உட்பட அங்கிருந்த அனைவருமே, ஒரு மூன்று வயதுக் குழந்தை செய்யக்கூடிய காரியங்களைக் கூட தம்மால் செய்ய முடியாது என்று கருதுவதை அவள் தெளிவாகப் புரிந்து கொள்கிறாள். தன் மீதான நம்பிக்கையை இழந்துவிட்ட இந்தச் சூழ்நிலையைக் கண்டு அதிர்ச்சியடைந்த அவள் உடைந்து போகிறாள். ஏன் அவளால் முடியவில்லை? அவள் மீது மற்றவருக்கே நம்பிக்கை இல்லை என்றால், அவளால் மட்டும் எப்படி முடியும்? பின்னர் அவளது தாய் என்னிடம் தெளிவாக விளக்கியதைப் போல, அவள் தோல்வியடைந்து விட்டாள் என்று அறிவிக்கப்பட்டு விட்டால் அது அவளது பெற்றோருக்கு ஒரு வகையில் நிம்மதியாக இருக்கும் என்பதை அவளும் அறிந்து கொண்டதால், தனக்கு 'விளையாடத் தெரியவில்லை' என்று கூறியிருக்கலாம்; அவளது பெற்றோரும் தம்மிடம் எந்தத் தவறும் இல்லை என்று தமக்குள் கூறியிருப்பார்கள்.

இவ்வாறுதான் பெரியவர்கள் குழந்தைகளின் தன்னம்பிக்கை மற்றும் அறிவுக் கூர்மையை அழித்து வருகிறார்கள். தற்போது அவள் உண்மையிலேயே ஒரு 'கற்றல் ஊனம்' உடையவளாக இருக்கலாம். ஆனால் அவர்களும் அவர்களுடைய சலிக்காத கேள்விகளும் அவள் ஊனமடைவதில் பெரும்பங்கு ஆற்றியுள்ளன.

'எவ்வாறு குழந்தைகள் தோற்கிறார்கள்' என்ற புத்தகத்தில் நான் ஏற்கனவே குறிப்பிட்டுள்ளதைப் போல, பள்ளிகளில் குழந்தைகள் எப்போதும் மறந்து விடுகிறார்கள் என்றால் அதற்கு அவர்களது நினைவாற்றல் மிகவும் மோசமடைந்து விட்டது என்று அர்த்தமல்ல. அவளது நினைவாற்றல் மீது அவர்களால் நம்பிக்கை கொள்ள முடியவில்லை என்பதுதான். அவர்கள் சரியாகத் தெரிந்து வைத்திருந்தாலும் கூட, தவறு என்றே உணர்கிறார்கள். தமது உள்ளுணர்வு கூறும் பதில் சரிதான் என்று உறுதியாக நம்ப அவர்கள் தயாராக இல்லை. உதாரணமாக, சரியாக எழுத்துக் கூட்டி வாசிக்கத் தெரியாத மாணவர்களுடன் நான் பணியாற்றியுள்ளேன். ஒரு சொல்லின் எழுத்துகள் என்ன என்று அவர்கள் முதல் தடவையில் ஊகிப்பவையே சரியாக இருப்பதைப் பெரும்பாலான சந்தர்ப்பங்களில் கவனித்துள்ளேன். ஆனால் அவற்றின் மீது அவர்களுக்கு நம்பிக்கை ஏற்படுவதில்லை. 'அது தவறாக இருக்கும்' என்று நினைக்கிறார்கள். இதனால் மற்ற எழுத்துகளைப் பற்றி சிந்திக்கத் தொடங்குகிறார்கள். இதனால் அவர்கள் தவறான எழுத்துகளை எழுத நேரிடுகிறது. இது அவர்களின் நம்பக்கையை மேலும் குலைக்கிறது.

எனவேதான், வாசிக்கும் போது நோரா தவறாக உச்சரித்த போது, அவற்றைத் திருத்தவும், சுட்டிக்காட்டவும் எழுந்த எனது ஆவலை நான் அடக்கிக் கொண்டேன். அது அவளை நடுக்கமும், குழப்பமும் அடையச் செய்து, அவளது உள்ளுணர்வு அடிப்படையில் முயற்சிகள் மேற்கொள்வதை அச்சப்படுத்தி, என் மூலமே பதில்களைப் பெற அவள் விரும்பியிருக்கக் கூடும். யாருமே, ஏன் பெரியவர்கள் கூட, தாம் திருத்தப்படுவதை விரும்புவதில்லை. சாம் ஜான்சன் என்ற சிறுவனை ஒரு சொல்லைத் தவறாக எழுதியபோது, அவன் ஏன் எப்படி தவறாக எழுதினான் என்று ஒரு பெண் கேட்டபோது, அவன் "அறியாமைதான், மேடம்" என்று பதில் சொன்னபோது, அவனிடம் இருந்த தன்னம்பிக்கை நம்மிடம் இல்லை. தவறுகளைச் சுட்டிக்காட்டும்போது திருத்திக் கொள்ளும் மனப்பான்மை மிகக் குறைந்த அளவிலான நபர்களிடமே காணப்படுகிறது. குழந்தைகளிடம் அதை விடக் குறைவாகவே உள்ளது. நமது மதிப்புமிக்க சுயகவுரவத்தின் மீதான கடுமையான தாக்குதலாகவே, நம்மில் பெரும்பாலானோர் உணர்கிறோம்.

நோராவின் தவறுகளைச் சுட்டிக்காட்டாமல் இருந்ததற்கான முக்கியமான காரணம் ஒன்றை, நானே ஆச்சரியப்படும் விதமாக, கண்டுபிடித்தேன். அவளை அவசரப்படுத்தாமலும், நெருக்குதல் ஏற்படுத்தாமலும், பதற்றமடையச் செய்யாமலும், தனிமையில் விட்டதால் தான், தமது தவறுகள் பெரும்பாலானவற்றைத் தாமாகவே கண்டுபிடித்து திருத்திக் கொள்ள முடிந்தது. அவள் தவறாக வாசிக்கும்போது, முதலில் அவளுக்கு அது தெரியவில்லை. ஆனால் அவள் தொடர்ந்து வாசித்துக் கொண்டிருக்கும் போது, ஏதோ தவறு செய்துவிட்டோம், தான் கூறியது மற்ற பிற சொற்களுடன் ஒத்துப் போகவில்லை, என்ன தவறு செய்திருப்போம் என்ற தடுமாற்ற உணர்வு அவனிடம் படிப்படியாக வளர்ந்திருக்கும் என்று நான் நினைக்கிறேன். ஒரு பக்கத்தில் 'டாம்' (TOM) என்று இருந்ததை, அவள் 'அவன்' ((HE) என்று தவறாக வாசித்ததாக வைத்துக் கொள்வோம். முதலில் இதுதான் சரி என்று திருப்தி அடைந்திருக்கக் கூடும். பின்னர், அடுத்த பக்கத்தில், அதே சொல் வரும்போது அதை 'அவன்' என்று வாசிப்பது அவளுக்குப் பொருத்தமில்லாமல் தோன்றியிருக்கக் கூடும். இங்கு 'அவன்' என்பது 'டாம்'ஐக் குறிக்கவில்லை என்பதை உணர்ந்திருக்கலாம். அல்லது 'டாம்'ஐ சரியாகக் கண்டு உச்சரித்திருக்கலாம். அல்லது 'ணி' அல்லது 'ஓ' எழுத்துகளுக்கான ஒலி வேறுபாடுகளை வேறு சொற்கள் மூலம் சரியாக அறிந்திருக்கலாம். இவ்வாறு ஓகோ ஒரு வழியில் தாம் முந்தைய பக்கத்தில் வாசித்தது சரியல்ல, தவறு என்ற விழிப்புணர்வு உருவாகியிருக்க வேண்டும். முதலில் இந்த உணர்வை ஒதுக்கித் தள்ள முயற்சி செய்தாள்; முந்தைய பக்கத்தைத் திருப்ப விரும்பவில்லை; புத்தகத்தை முழுவதுமாக வாசித்து முடிப்பதே விருப்பமாக இருந்தது. ஆனால் ஏதோ தவறாக வாசித்து விட்டோம் என்று அவளுள் எழுந்த விழிப்புணர்வு அவளைச் சும்மா இருக்க விடவில்லை. பல்லில் ஏதோ சிக்கிக் கொண்டதைப் போன்று, அவளை உறுத்திக் கொண்டேயிருந்தது. இத்தகைய மன சஞ்சலங்களுக்குப் பின்னர் ஒரு எரிச்சலுடன் மீண்டும் பாடங்களைப் புரட்டி எங்கு தவறு செய்தோம் என்று கண்டுபிடிக்க முயன்றாள். பெரும்பாலான சமயங்களில், தனது தவறுகளைத் தாமே கண்டுபிடித்து, திருத்திக் கொண்டாள்.

இதுபோன்ற சம்பவங்கள் அடிக்கடி நிகழ்ந்தன. ஆனால் எல்லா சந்தர்ப்பங்களிலும் இதில் வெற்றி பெற்றாள் என்று கூற முடியாது. சில தவறுகளை அவளால் கண்டுபிடிக்கவே இயலவில்லை. ஏனெனில் அவற்றை உணர்ந்து கொள்ள உதவக்கூடிய சந்தர்ப்பங்கள் அடுத்த பக்கங்களில் அவளுக்குக் கிடைக்காமல் இருந்திருக்கலாம்; அல்லது இதில் கவனம் செலுத்துவதை விட தொடர்ந்து வாசித்துப் புத்தகத்தை முடித்துவிட அவள் விரும்பியிருக்கலாம். ஆனால் பெரும்பாலான தவறு களை அவள் பிடித்து விட்டாள். அவளைப் போன்ற பிற குழந்தை களைப் போன்றே தாம் வாசிக்கும் சொற்கள் பொருத்தமாகவும், அர்த்தமுள்ளதாகவும், சரியாகவும் இருக்க வேண்டும் என்பதால் தீராத ஆர்வமும் அக்கறையும் அவளிடம் இருந்தது. அதுமட்டுமல்ல: அவை பொருந்தாதபோது, எங்கு தவறு நேர்ந்தது என்பதைக் கண்டுபிடித்து, திருத்திக் கொள்ளும் ஆற்றலும் அவளிடம் இருந்தது.

உதவிகரமாக இருக்கும் விருப்பத்திலும், (மாணவர்களையும்) ஆசிரியர்களையும் காப்பாற்றும் நோக்கிலும், இதனை நான் பல ஆசிரியர்களிடம் எடுத்துக் கூறினேன். ஆனால், இதைக் காது கொடுத்துக் கேட்பதற்கே அவர்கள் எவ்வளவு ஆத்திரப்பட்டார்கள் என்பது என்னை வியப்பில் ஆழ்த்தியது. தாம் இல்லாமல் குழந்தைகள் வாழவே முடியாது என்ற தமது உணர்வை இது கடுமையாக அச்சுறுத்தியிருக்கும் என்று இப்போது நான் நினைக்கிறேன்.

நோரா வாசித்த கதை ஒரு உண்மைக் கதை, அது அவளுக்கு முன்பே தெரியும், அந்தக் கதையை அவள் மிகவும் விரும்பினாள் என்ற முன் அனுபவத்தின் மூலமே அவளால் தவறுகளைக் கண்டுபிடித்து, திருத்திக் கொள்ள முடிந்தது என்பதை உற்று நோக்குவது மிகவும் முக்கியமாகும். "வாசிக்கக் கற்றலில்" புத்தகத்தில் டாக்டர் புருனோ பெட்டல் ஹைம்மும், ஜெலனும் தெளிவாகச் சுட்டிக் காட்டுவது போல, மற்ற விஷயங்களைப் போலவே வாசித்தலிலும் குழந்தைகள் தாம் வாழும் உலகை அறிந்துகொள்வதற்கு உதவக்கூடிய வார்த்தைகளைக் கூறும்போது, அவற்றின் அர்த்தங்களைக் கண்டுபிடித்துக் கொள்கிறார்கள். பெரும்பாலான பள்ளிப் பாடப் புத்தகங்களில் இருப்பதைப் போல, தாம் வாசிக்கும் புத்தகத்திலும் அர்த்தம் இல்லாமல், சில வார்த்தைகள் எளிமை என்பதற்காக மீண்டும், மீண்டும் முட்டாள்தனமாகக் கூறப்பட்டிருந்தாலும், அல்லது தமது பள்ளிப் பாடப் புத்தகங்களின் பிரதிகளில் கூறப்பட்டுள்ளவற்றிற்கு என்னதான் அர்த்தம் இருந்தாலும் அவை உண்மை அல்ல, பொய்யாக உள்ளன, ஆர்வத்தைத் தூண்டவில்லை என்பது உண்மை என்பதைப் போல, தாம் வாசிக்கும் புத்தகங்களிலும் இருந்தாலும், குழந்தைகள் அவற்றை ஒட்டுமொத்தமாக நிராகரித்து விடுவார்கள் அல்லது அவற்றை உண்மையுள்ளதாகவும், ஆர்வமுள்ளதாகவும் ஆக்கும் வகையில் அதில் உள்ள வார்த்தைகளைத் திருத்தி தமக்கு விருப்பம் போல வாசித்து விடுவார்கள். இதில் பிரச்சனை என்னவென்றால் இவற்றை ஆசிரியர்கள் எவ்வாறு எதிர்கொள்கிறார்கள் என்பது தான். அதாவது இந்தத் "திருத்தங்கள்", பதில் சொற்களைக் குழந்தைகள் கவனக் குறைவாகவோ அல்லது பிழையாகவோ வாசிக்கிறார்கள் என்று முடிவு செய்து விடுகிறார்கள். மாறாக, குழந்தைகளின் வாசித்தலை எளிமையாக்கும் முயற்சியாக அவர்களுக்கு எளிமையான புத்தகங்களைக் கொடுப்பது, அவர்களை மேலும் மேலும் சலிப்படையச் செய்வதிலும், பொய்யானவற்றைத் தருவதிலும், இதனால் வாசிப்பு முயற்சிகளைக் கடினமாக்குவதிலுமே கொண்டு விடுகின்றது. குழந்தைகளின் சக்திக்கு



அதிகமான தகவல்களை அவர்களுக்குள் திணிப்பதும் அவர்களை மிகவும் காயப்படுத்தி விடுகிறது. எவ்வளவு காலத்திற்கு நாம் அவர்களைக் கட்டாயப்படுத்தாமல் இருக்கிறோமோ, அவ்வளவு காலத்திற்கு, அவர்கள் தமக்குத் தேவையானவற்றைப் பயன்படுத்தி, மற்றவற்றை எதிர்காலத்துக்குத் தள்ளி வைத்து விடுகிறார்கள். ஆனால் மிகச் சாதாரண தகவல்களை அவர்களுக்குத் தருவதன் மூலம் அவர்களை மிக எளிதாக சலிப்படையச் செய்து, குழப்பிவிட முடியும்.

குழந்தைகளின் தவறுகளை அறிந்து கொள்ளும் விழிப்புணர்வுத் திறன், தவறுகளைக் கண்டுபிடிப்பது, திருத்துவது ஆகியவை தொடர்பாக நாம் நினைவிலிருத்திக் கொள்ள வேண்டியது என்னவென்றால், இதற்கு குறிப்பிட்ட காலம் எடுத்துக் கொள்ளும், மாறாக நெருக்கம், நிர்ப்பந்தம் போன்றவை வேலைக்கு உதவாது என்பதுதான். ஆனால் பள்ளிகளில் இதற்கு நாம் நேரம் அளிப்பதேயில்லை. ஒரு குழந்தை பள்ளி வகுப்பறையில் தவறு செய்யும் போது, உதாரணமாக, ஒரு பாடத்தை சத்தம் போட்டு வாசிக்கும் பயிற்சியின் போது, உடனடியாக அந்தக் குழந்தைக்கு எச்சரிக்கை காட்டப்படுகிறது. வகுப்பிலுள்ள மற்ற குழந்தைகள் 'கெக்கக்கே' என்று சிரிக்கலாம். அல்லது தனது கைகளை வாயில் பொத்திக் கொள்ளலாம் - அல்லது தனது கைகளை உதறிக் கொள்ளலாம் - அதாவது இந்த துரதிருஷ்டவசமான மாணவனை விட தமக்கு அதிகம் தெரியும் என்று ஆசிரியரிடம் காட்டிக் கொள்வதற்காக இவ்வாறு செய்யலாம். அல்லது ஆசிரியரே அதைத் திருத்த முயலலாம் அல்லது "ம்ஹூம்.. என்ன சொன்னே" என அதட்டலாம் அல்லது மற்ற குழந்தைகளிடம் "அவன் சொன்னது சரியா?" என்று கேட்கலாம். ஒருவேளை அந்த ஆசிரியர் மிகவும் கனிவான, அன்பான ஆசிரியராக இருந்தால், குழந்தை தவறு செய்யும்போது ஒரு அழகிய புன்னகையைக் கவலையுடன் உதிர்க்கலாம். ஆனால் குழந்தைகளுக்குப் பள்ளியில் வழங்கப்படும் தண்டனைகளிலேயே மிக மிகக் கொடூரமான தண்டனை இதுவாகத்தான் இருக்க முடியும். யாருடைய ஆதரவையும், அங்கீகாரத்தையும் பெற்று நீ பயிற்சி பெறுகிறாயோ, அந்த நபரை, இதன்மூலம் நீ காயப்படுத்தி விட்டாய், ஏமாற்றி விட்டாய் என்று அந்தக் குழந்தையிடம் கூறுவது போன்றது இது. ஆனால் நிச்சயமாக இவை போன்ற ஒன்று நிகழ்ந்து அக் குழந்தைக்குச் சொல்லி விடும். அதாவது, ஏதாவது ஒரு வகையில் அவன் ஒரு மடையன் என்று அறிவிப்பதோடு, அவனைச் சுற்றியுள்ளவர்களுக்கும் அதைத் தெரியப்படுத்தி விடுகிறோம். இத்தகைய சூழ்நிலையில் சிக்கிக் கொள்ளும் ஒவ்வொருவரையும் போலவே, அக்குழந்தையும் அவமானமும், சங்கடமும் அடைகிறது. இது ஒன்றே

அவன்/அவள் சிந்தனையை முடக்கப் போதுமானது. இத்தகைய தோல்விகரமான சூழ்நிலையைத் தமது சமயோசிதத்தால் சமாளிக்கும் ஆற்றல் அந்தக் குழந்தைக்கு இருந்தாலும் கூட, அவனது தவறைக் கண்டுபிடித்து, திருத்திக் கொள்ளப் போதுமான அவகாசம் அளிக்கப்படுவதில்லை. ஆசிரியர்களைப் பொறுத்தவரை சரியான விடைகளை மட்டும் விரும்பவில்லை. குழந்தைகள் சரியாக நடந்து கொள்ள வேண்டும் என்றும் விரும்புகிறார்கள். ஒரு மாணவன் தனது தவறை உடனடியாகத் திருத்திக் கொள்ளாவிட்டால், யாராவது ஒருவர் அவனுக்காகத் திருத்தி விடுகிறார்கள்.

இதன் விளைவு மிகப்பெரும் இழப்பு ஆகும். விஷயங்களை ஒன்றோடு ஒன்று பொருத்திப் பார்ப்பது, அர்த்தப்படுத்திக் கொள்வது, தனது சொந்தத் தவறுகளை இனங்கண்டு திருத்திக் கொள்வது ஆகியவற்றில் தனது உறுதிப்பாட்டுத் தன்மையை ஒரு குழந்தை எந்த அளவுக்கு அதிகமாகப் பயன்படுத்துகிறதோ, அக்குழந்தை அந்த அளவுக்குத் தமது மூளையைப் பயன்படுத்துவது மூலமே சிறப்பான விளைவுகளை உருவாக்க முடிகிறது என்று அதிகமாக உணர்கிறது. குறைந்தபட்சம் தனது விடைகள் சரியாக இருக்கும் போதும், தவறாக இருக்கும் போதும் அவற்றைத் தாமாகவே இனம் காண இயலும் என்ற உணர்வு மேலும் மேலும் அதிகமாக ஏற்படும். ஆனால், அவன் ஒரு தவறு செய்யும்போது, அல்லது பிழையுறும் போது நாம் வழக்கம் போல அதனைச் சுட்டிக்காட்டித் திருத்திக் கொண்டிருந்தால், இதைவிட மோசமாக, அவனுக்குப் பதிலாக நாமே திருத்திக் கொண்டிருந்தால், அவனது சுய பரிசோதனைத் திறனும், சுயதிருத்தும் திறனும் வளர்ச்சியடையாது; மாறாக, இறந்துவிடும். இதனால் தான் அறிவுள்ளவன், தன்னால் எதையும் அறிந்து கொள்ள முடியும் என்ற உணர்வினை அவன் கைவிட்டு விட நேர்கிறது... "வெற்றிகரமான" மாணவர்களில் பலரை எனக்குத் தெரியும். தாங்கள் எழுதிய தாள்களைக் கொண்டு வந்து என்னிடம் காட்டி, "இது சரியாக இருக்கிறதா?" என்று கேட்டார்கள். "நீ என்ன நினைக்கிறாய்?" என்று நான் பதிலுக்குக் கேட்கும்போது, ஒரு பைத்தியக்காரனைப் பார்ப்பது போல என்னைப் பார்ப்பார்கள். அவர்கள் என்ன நினைத்தார்கள்? சரி என்பதை யார் முடிவு செய்வது? என்று நினைத்தார்கள். ஆசிரியர் சரி என்று சொல்வதே எப்போதும் சரி ஆகும். அது என்னவாக இருந்தாலும் ஆசிரியர் சொல்வதுதான் சரி. இதே விஷயத்தைத் தேர்ச்சி பெற்ற வெற்றிகரமான பெரிய மாணவர்களே மிக அண்மையில் என்னிடம் கூறக் கேட்டிருக்கிறேன். தமது சொந்த வேலைகள் குறித்த எந்த மதிப்பீடுகளையும் அவர்கள் உருவாக்க முடியாது; இது ஆசிரியர்கள் மட்டுமே முடிவு செய்ய வேண்டியது ஆகும்.



ஆசிரியர் சமூகம் எந்த ஒரு கற்பவருக்கும் செய்ய வேண்டிய மிக மிக முக்கியமான விஷயம் என்னவென்றால் அவர்கள் மிக மிகக் குறைவாகவே தம்மைச் சார்ந்திருக்கச் செய்வதுதான். அவர்கள் சரியாகச் செய்துள்ளார்களா என்பதை அவர்களே கண்டுபிடிப்பதற்கான வழிகளை மாணவர்களுக்கே ஏற்படுத்தித் தருவது அவசியமாகும். இவற்றிற்குப் பல வழிமுறைகள் உள்ளன. அவற்றில் சிலவற்றைப் பள்ளிகள் இன்றி வளர்தலில் சிபாரிசு செய்துள்ளோம்.

வாசிக்கக் கற்கும் பல குழந்தைகள், ஹார்பர் லீ எழுதிய 'மோக்கிங் பறவையைக் கொல்ல' (மோக்கிங் பறவை என்பது மற்ற பறவைகளின் குரல்களை அப்படியே பிரதிபலிக்கும் அமெரிக்கப் பறவை இனம்) என்ற நாவலின் கதாநாயகி ஸ்கவுட்பிஞ்ச் போலத்தான். அவள் தன் தந்தையின் மடியில் அமர்ந்தபடி, அவர் சத்தமாக வாசிக்கும் வரிகளை அப்படியே தன் கண்களால் தொடர்வாள். இவ்வாறு செய்வதன் மூலம் அவர் வாசிக்கும் அனைத்து வார்த்தைகளையும் தெரிந்து கொள்வாள். இவ்வாறு ஒவ்வொரு சொல்லின் ஒலிகளையும் அறிந்து கொள்வதால் எந்தச் சொல்லையும் தாமாகவே அறிந்து கொள்ளும் உள்ளுணர்வும், ஆற்றலும் பெற்றிருந்தாள். தனது நான்கு வயது தம்பி இதே போன்று செய்வதை எனது நண்பர் ஒருவர் என்னிடம் கூறியிருக்கிறார். இவ்வாறு வளர்ந்த அச்சிறுவன், தனது தந்தை அல்லது தாய் வாசிக்கும் போது, அதே வார்த்தையைத் தானும் தொடர்ந்து மனதுக்குள் வாசித்துக் கொண்டு வருவான். ஒருநாள் அவனது தந்தை திடீரென்று வாசிப்பை நிறுத்தினார். அப்போது அதைக் கவனிக்காமல் தொடர்ந்து மனதுக்குள் வாசித்து வந்ததை நன்றாகக் கேட்க முடிந்தது.

தனது மூன்று வயது மகளுக்கு வாசித்துக் காட்டும் ஒரு தந்தையை நான் அறிவேன். அது படங்கள் நிறைந்த மதர்கூஸ் (Mother Goose) புத்தகம். நான்கு வயதில் அவள் புத்தகம் முழுவதையும் கரைத்துக் குடித்து விட்டாள். ஒரு பக்கத்தைத் திருப்பினால், அதில் உள்ள அனைத்தையும், ஒரு வார்த்தை கூட விடாமல், அப்படியே பாடுவாள். விரைவில், அவள் தமக்குத் தாமே வாசிக்கக் கற்கத் தொடங்கிய போது இது அவளுக்கு மிகவும் உதவி செய்திருக்கும். இந்தப் புத்தகத்திலிருந்து ஏராளமான சொற்களை அவள் நினைவுகூர முடியும். இதில் இருந்து, எழுத்துகளுக்கும் பேச்சு ஒலிகளுக்கும் இடையிலான உறவினை நன்றாகப் புரிந்து கொண்டு பிற சொற்களையும் அறிய உதவும்.

பெற்றோர் சத்தமாகக் குழந்தைகளுக்கு வாசித்துக் காட்டினால், அவர்கள் வாசிக்கக் கற்கத் தொடங்கும்போது பல வழிகளில் உதவி புரியும். இருந்தபோதும், இது ஒன்றும் மாயமந்திரம் கிடையாது.

அந்தப் புத்தகம் பெற்றோர் - குழந்தை இருவருக்குமே ஆர்வமூட்டுவதாக இல்லையென்றால், இதனால் தீமையே ஏற்படும். கடந்த முறை நான் டோமியைப் பார்த்தபோது, அவன் வாசிப்பில் அவ்வளவு ஆர்வம் காட்டவில்லை. ஒருமுறை, நாங்கள் கடைக்குச் சென்றபோது, நான் அவனுக்கு ஒரு புத்தகம் வாங்கினேன். அதை அவனே தேர்ந்தெடுக்கச் செய்தேன். இது அவனுக்கு மிகவும் கிளர்ச்சியூட்டுவதாக இருந்தது. நாங்கள் வீட்டுக்குத் திரும்பிய உடனேயே, அந்தப் புத்தகத்தை அவனுக்கு வாசித்துக் காட்ட வேண்டும் என்று கேட்பான். நான் அதை வாசிக்கும் வரை அவன் விடவில்லை. நான் முழுப் புத்தகத்தை வாசித்து முடிக்கும்வரை, வழக்கத்துக்கு விரோதமாக, அமைதியாக உட்கார்ந்து கேட்டான். அதை மீண்டும் வாசித்துக் காட்டும்படி அதன்பிறகு அவன் ஒருமுறை கூட கேட்டதில்லை. நான் இதுகுறித்துக் கேட்டபோதும் அவன் ஆர்வம் காட்டவில்லை. அவனது வாழ்க்கையின் அந்தக் குறிப்பிட்ட கால கட்டத்தில், அவனுக்கு வேறு விஷயங்கள் மீது ஆர்வம் இருந்தது.

சத்தமாக வாசிப்பதை விரும்பும் டேன்னி போன்ற குழந்தைகள் கூட பெற்றோர் விரும்பவில்லை என்றால் அவர்களும் வாய் விட்டு வாசிப்பதை விரும்புவதில்லை. ஒருநாள் இரவு அவன் படுக்கச் செல்லும் முன், தனக்கு கதை வாசித்துக் காட்டும் படி தனது அம்மாவிடம் கூறினான். அருகில் இருந்த ஒரு கதைப்புத்தகத்தை அவரும் வாசிக்கத் தொடங்கினார். ஆனால் மிகவும் களைத்துப் போயிருந்ததால் வாசிப்பில் உற்சாகமில்லை. குறிப்பாக அந்தப் புத்தகமும் அவ்வளவு ஆர்வமூட்டுவதாகவும் இல்லை. ஏற்கனவே அதைப் பல தடவைகள் வாசித்து விட்டார். ஆனால் முடிந்த வரை சுவாரஸ்யத்தை வரவழைத்துக் கொண்டு, வாசிக்க முயன்றார். ஆனால் குழந்தைகள் நமது உணர்வு நிலைகளை வெகு சுலபமாகப் புரிந்து கொண்டு விடுகிறார்கள். டேன்னி விரைவிலேயே நெளியத் தொடங்கினான். ஏனெனில் வாசிப்பில் அவனுக்கும் எந்த சுவாரஸ்யமும் இல்லை; அவன் அம்மாவுக்கும் இல்லை. விரைவிலேயே 'போதும். நிறுத்திவிடு' என்று கூறிவிட்டான்.

நமக்கு ஒரு புத்தகம் பிடிக்கவில்லை என்றாலோ, நாம் மிகவும் களைப்படைந்து இருந்தாலோ, இந்தப் புத்தகத்தைப் படிக்க விரும்பவில்லை என்று சொல்லி விடுவதில் ஒரு தவறும் இல்லை. அவனைப் போலவே, நாமும் மிகவும் விரும்பி வாசித்தால் தான், நமது வாசிப்பில் அவனுக்கு சந்தோசம் இருக்கும். பெரும்பாலும் நாம் குழந்தைகளுக்காக வாங்கிய புத்தகங்களில் ஒன்றைத் தான் வாசித்துக் காட்டும்படி குழந்தைகள் கேட்பார்கள். எனவே, புத்தகம் வாங்கும்போதே அது நமக்கும் பிடித்திருக்கிறதா என்பதை உறுதி செய்து கொண்டு வாங்க வேண்டும்.



ஒன்றிரண்டு தடவைகள் மட்டுமல்ல, எத்தனை தடவைகள் வேண்டுமானாலும் வாசிக்க நமக்கு விருப்பமாயிருக்கக்கூடிய புத்தகங்களை வாங்க வேண்டுமென்று கூறுகிறேன்.

எப்போதும் "எளிதான" புத்தகங்களையே வாய் விட்டு வாசித்துக் காட்ட வேண்டுகள், அப்போதுதான் அவர்களுக்குப் "புரியும்" என்று நாம் எண்ணுவதற்கு ஒரு காரணமும் இல்லை. நாம் விரும்பும் சிலவற்றை மகிழ்ச்சியோடும், உணர்ச்சிகளை வெளிப்படுத்தும் வகையிலும் நாம் வாசித்தால், ஒரு குழந்தைக்கு அது நிச்சயம் பிடிக்காமல் போகாது. அனைத்தும் புரியவில்லை என்றாலும், குறைந்தபட்சம் ஓரளவாவது புரியவே செய்யும். நாம் பேசுவது எவ்வளவு தூரம் புரிகிறதோ, இல்லையோ, பெரியவர்கள் பேசுவதைக் கேட்பதைக் குழந்தைகள் மிகவும் விரும்புகிறார்கள். ஏன் இப்படி வாசிக்கக் கூடாது? ஒருமுறை, முதல் கிரேடு குழந்தைகளுக்கு நான் வகுப்பு எடுத்த சமயத்தில், சாதாரணமாக முதல் கிரேடு குழந்தைகளுக்கு வாசிக்கப்படும் எளிமையான கதைகளை விடக் கடுமையான கதைப் புத்தகம் ஒன்றை சத்தம் போட்டு வாசித்துக் காட்ட நான் முடிவு செய்தேன். ஏ.ஜே.சர்ஜ் எழுதிய "ஒடிசி ஃபார் பாய்ஸ் அன்ட் கேர்ள்ஸ்" என்ற புத்தகத்தை நான் தேர்ந்தெடுத்தேன். நான் சிறுவனாக இருந்த போது அக் கதை எனக்கு மிகவும் கடினமான கதை என்று மற்ற ஆசிரியர்கள் அபிப்பிராயப்பட்டனர். இருந்தபோதும், எனது வகுப்புக் குழந்தைகள் அந்தக் கதையை மிகவும் விரும்பினார்கள். தொடர்ந்த நாட்களிலும் அக்கதையை நான் வாசித்துக் காட்ட வேண்டும் என்று கேட்டுக் கொண்டேயிருந்தனர்.

தற்போது 'பள்ளிகள் இன்றி வளர்தலில்' எங்களிடம் நூற்றுக்கணக்கான கடிதங்கள் உள்ளன. அவற்றில் பலவற்றை நாங்கள் அச்சிட்டுள்ளோம். இவை அனைத்தும் வாய் விட்டுப் படிப்பதன் மூலம் குழந்தைகள் வாசிக்கக் கற்பது தொடர்பானது ஆகும். ஆனால், குழந்தைகள் வாசிக்கக் கற்பார்கள் என்பதால் மட்டுமே, பெற்றோர் தங்கள் குழந்தைகளுக்குச் சத்தம் போட்டு வாசித்துக் காட்டுகிறார்கள் என்றால், அதனால் மொத்தமுமே பாழ்பட்டு விடும். உங்களுக்குப் பிடித்த ஒரு கதையைக் குழந்தைகளுடன் பகிர்ந்து கொள்ளும் மகிழ்ச்சிக்காக சத்தம் போட்டு வாசிப்பது என்பதுதான் மிகச்சிறந்த காரணம். சத்தம் போட்டு வாசிப்பது குறித்து இவ்வாறான எண்ணம் இல்லாத எவரும் அவ்வாறு செய்யாமல் இருப்பது நல்லது. அதற்கு மாற்று வழிகளைக் குழந்தைகள் தாமாகவே கண்டுபிடித்துக் கொள்வார்கள். மற்றவர்கள் எனக்கு சத்தம் போட்டு படித்துக் காட்டத் தொடங்குவதற்கு முன்பே, எனக்கு நானே வாசிக்கக் கற்றுக் கொண்டு விட்டேன்.

இன்னமும் வாசிக்கத் தொடங்காத ஏழு வயதுச் சிறுவனை மகனாகக் கொண்ட ஒரு தாயிடம் "நான் ஏன் வாசிக்கப் படிக்க வேண்டும்? புத்தகத்தில் உள்ள வார்த்தைகளைப் பார்த்த மாத்திரத்திலேயே அவற்றின் பெயர்களை என்னால் கூற முடியும்" என்று அவரது மகன் கூறியதாக என்னிடம் கூறினார். தொடக்க நிலை வாசகர்களான குட்டிக் குழந்தைகளுக்கான புத்தகங்கள் மிகக்குறைந்த சொற்களும், அதிகப் படங்களும் கொண்டவையாக உள்ளன. இவற்றில் கதை எங்கிருந்து வருகின்றது என்பது பல குழந்தைகளுக்குத் தெரிவதில்லை. புத்தகத்தில் உள்ள படங்களில் இருந்துதான் கதை வருகிறது என்று அவர்கள் நினைக்கலாம். மேலும் அந்தப் படங்கள் குறித்த கதையைத்தான் நாம் வாசிக்கிறோம் என்று அவர்கள் நினைக்கக்கூடும். நான் சிறு குழந்தையாக இருந்த சமயத்தில், குழந்தைகளுக்கான புத்தகங்களில் நிறைய வார்த்தைகளும் கொஞ்சம் படங்களும் மட்டுமே இருந்தன. இது என்ன கதை என்று அறிய விரும்பினால், அந்த வார்த்தைகளை வாசிக்கக் கற்க வேண்டும் என்று அறிந்தோம்.

> இக் கருத்தை பெத்தல் ஹைம்மும், தெலானும் தமது 'வாசிக்கக் கற்றல்' புத்தகத்தில் தீவிரமாக வலியுறுத்துகிறார்கள். நமது பள்ளி தொடக்க நிலை வாசகர்களுக்கான பதிப்பாளர்கள் தொடர்ந்து பல ஆண்டுகளாகக் குறைந்த, எளிய வார்த்தைகளைப் பயன்படுத்துவதுடன், மேலும் மேலும் அதிக படங்களைப் பயன்படுத்துகிறார்கள்.

இதை நினைவுபடுத்தி, மூன்று வயது குழந்தைகள் இருந்த வகுப்பறைக்கு நான் படங்கள் இல்லாத புத்தகத்தை ஒருநாள் எடுத்துச் சென்று, மூலையில் அமர்ந்து, சத்தமாக வாசிக்கத் தொடங்கினேன். அனைவரும் சிறிது நேரத்தில் இதைக் கவனித்தனர், பின்னர் கூர்ந்து கேட்டனர். பின்னர் ஒவ்வொருவராக நான் என்ன வாசிக்கிறேன் என்பதைப் பார்க்க அருகில் வந்தனர். புத்தகத்தைப் பார்த்த அவர்கள், அதில் ஒரு படமும் இல்லாதது கண்டு ஆச்சரியப்பட்டனர். மேலும் சிறிது நேரம் எனது வாசிப்பைக் கவனித்துக் கொண்ட அவர்கள், பின்னர் புத்தகத்தில் உள்ள ஒரு சொல்லைக்காட்டி "இது என்ன?" என்று கேட்டனர். அது என்ன என்று நான் கூறினேன். அதன்பிறகு அங்கு யாரும் நிற்கவில்லை. அவர்களைப் பொறுத்தவரை அது சுவாரஸ்யமான புத்தகம் இல்லை. ஆனாலும் இதில் இருந்தும் அவர்கள் ஒன்றைத் தெரிந்து கொண்டனர், பலருக்கு இது புதிதாகவும் இருந்தது. பக்கங்களில் உள்ள கருப்புக் குறிகளும் (எழுத்துகள்) சிலவற்றைக் கூறுகின்றன என்பதுதான் அது.



ஓராண்டுக்கு முன்பு வரை டோமிக்குப் புத்தகங்களில் ஆர்வம் இல்லை, வாசிப்பது, எழுதுவதை விரும்புவதில்லை. தற்போது அப்புத்தகங்களை வாசிப்பதில் ஆர்வம் காட்டுகிறான் என்று அவனுடையதாய் என்னிடம் மிகச் சமீபத்தில் கூறியிருக்கிறாள். அட்டைப் பெட்டிகள், குடுவைகள், பாட்டில்கள் மீது என்ன எழுதப்பட்டுள்ளது என்பதை அவன் ஆர்வமுடன் கேட்கிறானாம். தமக்கு மீறிய பெரிய வார்த்தைகளை அவன் விரும்புகிறானாம். நேற்று பழக்கலவை என்று எழுதியிருந்ததைப் படித்தான். அது அவனுக்குப் பிடித்திருந்தது. எப்போதும் அதையே சொல்லிக் கொண்டிருக்கிறான் என்றார்...

ஒரு எழுதப்பட்ட சொல் எனக்கு சிலவற்றைக் கூறியதை முதல் முறையாகக் கண்டுபிடித்த தருணத்தை நினைவுகூர்கிறேன். அந்தச் சொல் 'கலவையகம்' (Laundry). அப்போது எனக்கு 4 வயது. இன்னும் கூட கொஞ்சம் குறைவாக இருக்கலாம். வார்த்தைகள் சிலவற்றைச் சொல்ல முடியும் என்பதை யாரும் எனக்குக் கற்றுத் தரத் தொடங்காத அளவுக்கு மிகவும் சின்னப் பையன். அப்போது நாங்கள் நியூயார்க் நகரத்தில் வாழ்ந்து வந்தோம். பூங்கா அல்லது வேறு ஏதாவது ஒரு இடத்திற்குச் செல்வதற்காக நாங்கள் நடந்து செல்லும் பல தெருக்களில், பல கடைகளைக் கடந்து செல்வோம். அவற்றின் மேலே பெயர்ப்பலகை மாட்டப்பட்டிருக்கும். இவற்றில் பெரும்பாலானவை எனக்கு எதுவும் சொல்லித்தரவில்லை. அதாவது அவற்றில் எழுதப்பட்டுள்ளவை ஒரு குழந்தை அறிந்து கொள்வதற்கும் எதுவும் உதவப் போவதில்லை. காய்கறிக் கடைகளில் ஜிரிங்டேட்ஸ், ஃபர்ஸ்ட் நேஷனல், ஏ & பி போன்ற பெயர்ப் பலகைகளும், மருந்துக் கடைகளில் ரெக்ஸால், விஜ்ஜெட்ஸ் போன்றும் இருக்கும். ஆனால், எங்கெல்லாம் ஒரு சலவையகம் இருந்ததோ, அங்கெல்லாம் 'சலவையகம்' என்ற பெயர்ப் பலகை காணப்பட்டது. இதனை பத்து, இருபது, நூறு தடவைகள் பார்த்திருப்பேன். அதன் கீழே, ஜன்னலில், சட்டைகள் போன்ற சுத்தமான துணிகள் காணப்படும். இவை, அந்த இடம் துணிகளைத் துவைப்பதற்கான ஓர் இடம் என்பதைக் கூறியது. ஒருநாள், கடை மேலே உள்ள பெயர்ப் பலகையில் எழுதப்பட்டுள்ள சொல்லுக்கும், அதன் கீழே காணப்படும் சட்டைகள், துணிகளுக்கும் தொடர்பு இருக்கிறது என்பதை அறிந்து கொண்டேன். இதுதான் புத்தகக் கடையில் நடைபெறும் பணி என்பதையும் அறிந்து கொண்டேன். அந்த எழுத்துகளும், அங்குள்ள பொருட்களும் அது ஒரு சலவையகம் என்பதைக் கூறியதால், அந்த எழுத்துகள் 'சலவையகம்' என்று கூறுகிறது.

எனக்கு நானே வாசிக்கக் கற்றுக் கொண்டது பற்றி நான் இதை மட்டுமே நினைவு கூர முடிகிறது.

ஜேனே மிகவும் பிரகாசமான, சூட்டிகையான, சுறுசுறுப்பான குழந்தை. ஆனால், முதல் கிரேடில் கூட அவள் வாசிக்கக் கற்காமல் இருந்தாள். அவளது பெற்றோரும், பள்ளியில் இருந்த நாங்களும், அவள் ஒரு பிரகாசமான குழந்தை என்பதால் இதை ஒரு குறையாக உணர்ந்தோம். வாசிப்பதில் அவளுக்குப் பயம் இருப்பது போன்றும் தெரியவில்லை. அவள் முயற்சிக்கவும் இல்லை, தோற்கவும் இல்லை. மிகவும் உணர்ச்சிவசப்படக் கூடியவர்களான அவளது பெற்றோர் கூட இதுபற்றிக் கவலையோ, வருத்தமோ கொள்ளவில்லை. எங்களையும் வருத்தமோ, கவலையோ கொள்ள வேண்டாம் என்று கூறினர். ஆனால் அவளது வகுப்பிலேயே இருக்க விடும்படி கூறினர். துடிப்பும், தெளிவும், அன்பும் கொண்டிருந்தும் அவள் மூன்றாம் கிரேடு ஆண்டின் இறுதியில் கூட வாசிக்கவில்லை. பள்ளியும், பெற்றோரும் இதுகுறித்துப் பேசினார்கள். அவளுக்கு ஒரு வாய்ப்பு தர முடிவு செய்தனர். அடுத்த நான்காவது கிரேடு வகுப்பில் வாசிப்புதான் பெரும்பகுதி இருக்கும்; அவளது பாடங்கள் பெரும்பாலும் புத்தகங்களையே அடிப்படையாகக் கொண்டிருக்கும்; அவளது பேச்சுகளும் புத்தகங்கள் அடிப்படையிலேயே இருக்கும் என்பதை அவளுக்குச் சுட்டிக்காட்டினர். அவள் வாசிக்கவில்லை யென்றால் அடுத்த வகுப்பு மிகவும் கடினமாகவும், சோர்வூட்டு வதாகவும், குழப்பமாகவும் இருக்கும் என்பதை எடுத்துக் கூறினர். 'வாசிக்கக் கற்கும்வரை, இதே வகுப்பிலேயே இருக்க விரும்பு கிறாயா?அல்லது அடுத்த வகுப்பிற்குச் செல்ல விரும்புகிறாயா?' என்று கேட்டனர். அவள் மூன்றாம் கிரேடிலேயே இந்த ஆண்டும் தொடர் வதாகக் கூறினாள். அடுத்த குளிர் காலத்திலேயே அவள் மற்ற சுறுசுறுப்பான குழந்தைகளைப் போல வாசிக்கக் கற்றுக் கொண்டாள்.

இதேபோன்ற மற்றொரு பையன் குறித்து பின்னர் அறிந்தேன். அவன் 8 வயது வரை பெற்றோர் (இருவரும் பகலில் வேலைக்குச் செல்பவர்கள்) மூலம் வீட்டிலேயே கற்றவன். அவன் 8 வயது வரை வாசிக்கத் தொடங்கவில்லை. அவனுக்கு 11 வயது ஆன போது, மற்றொரு நகரத்திற்கு மாறினார்கள். அங்கு அவன் பள்ளிக்குச் செல்ல விரும்பினான். ஏனென்றால் அங்கு அவன் அவனையொத்த மற்ற குழந்தைகளைச் சந்திக்க முடியும் என்று நினைத்தான். மேலும், ஒரு பள்ளிக்கூடம் என்றால் என்ன என்பதையும் அவன் அறிய விரும்பினான். பள்ளி அவனிடம் நேர்முகத்தேர்வு நடத்தியது. அப்போது சில பக்கங்களைக் கொடுத்து வாசிக்கக் கூறியது. அவற்றை ஒரு 12வது கிரேடு மாணவன் போல சிறப்பாக அவன் வாசித்தான். இத்தனைக்கும் அவனுக்குப் பாடம் தினசரி பல மணிநேரம் வாசிக்கக் கற்றுத் தரவில்லை அல்லது அவனால் வாசிக்க முடிகிறதா என்பதைக் கூட யாரும் சோதிக்கவில்லை. அவன் அந்த நேரத்தை வாசிக்கக் கற்கப் பயன்படுத்தியிருக்கிறான்.



இங்கு ஒரு கடிதம் தரப்படுகிறது. குழந்தைகள் வகுப்பில் இருக்க வேண்டியதைக் கட்டாயமாக்காத ஒரு பள்ளியில் படித்து வந்த ஒரு சிறுவனின் தாய் எழுதிய கடிதம் அது. அந்தப் பள்ளியில் எப்போது, வேண்டுமானாலும் எப்படி வேண்டுமானாலும் படிக்கலாம்; அவர்கள் யாரை விரும்புகிறார்களோ அவர்களிடம் (பெரியவர்கள்) உதவியை நாடலாம். இந்தப் பையன் முன்பு சாதாரண பள்ளியில் படித்தான். அங்கு அவன் பல பிரச்சனைகளைச் சந்தித்து வந்ததுடன், வாசிக்கவும் கற்கவில்லை. தனது ஏழாவது வயதில் இந்தப் பள்ளிக்கு வந்தான். 2 ஆண்டுகளுக்குப் பிறகு அவனது அம்மா எழுதுகிறார்.

கடந்த மாதம் வரை (அவன்) ஒரு வகுப்பில் கூட கலந்துகொள்ள வில்லை... தர இலக்கு அடைதல் தேர்வு மற்றும் புத்திக்கூர்மை (ஐக்யூ) தேர்வு நடத்திய போது, 10ஆவது கிரேடு மாணவன் அளவிற்கு அவன் வாசிக்கும் திறன் பெற்றிருந்ததைக் கண்டோம். அதோடு 9ஆவது கிரேடு அளவிற்குக் கணிதத்தில் தேர்ச்சி பெற்றிருந் தான். மேலும், மின்னணுவியல் மற்றும் இதர துறைகளில், இவை பொதுவாக பொதுப் பள்ளிகளில் கற்றுத் தரப்படுவதில், உயர் நிலைப் பள்ளி மாணவனுக்கு இணையான அறிவினைப் பெற்றிருந்தான்.

இந்த அதிசயம் எவ்வாறு தொற்றியது என்பதை மின்னணுவியல் காட்டுகிறது. இதுபோன்ற சிறுவர்களுக்கு என மின்னணுவியல் அறிமுகப் புத்தகங்களோ, விளக்கப் பாடங்களோ இதுவரை எழுதப்படவில்லை. இவற்றைப் பயன்படுத்துவதற்கு, 'எதிர் விசை', 'சேமிப்புக் கலன்', 'மிகுசக்தி அளப்பான்' போன்ற சொற்களை வாசிக்கத் தெரிந்திருக்க வேண்டும். எனவே, முதலில் யாருடைய உதவியையாவது இந்தச் சிறுவன் பெற்றிருக்க வேண்டும் என்பதில் எந்தச் சந்தேகமும் இல்லை அடிப்படையான மின்னணுவியல் சொற்களை வாசிக்கக் கற்றுக் கொண்டதில் இருந்தே, இந்த எழுத்துகள் மற்றும் ஒலிகள் குறித்தும் சந்தேகத்திற்கிடமின்றி அனைத்துத் தகவல்களையும் பெற்றிருப்பான்; இதன் மூலம் இதே எழுத்துகள், ஒலிகள் கொண்ட புதிய சொற்களையும் அவனால் எளிதில் அடையாளம் காண இயலும். மின்னணுக் கருவிகளில் பணியாற்ற உங்களுக்குக் குறைந்தபட்ச தசம அளவிலாவது கணிதமும் தெரிந்திருக்க வேண்டும். இதனுடன் மின்சாரம், மின்சுற்று பற்றிய அறிவும் இருக்க வேண்டும். இவற்றையெல்லாம் அவன் அறிந்திருந்தான் என்பதுதான் விஷயம்.

கால அட்டவணை! தண்டவாளத்தில் குறித்த நேரத்தில் ஓடும் ரயில்கள் போன்றே குழந்தைகளை நாம் நடத்துகிறோம். குறித்த நேரத்தில் ஒரு ரயில் சிகாகோ நகரை அடைய வேண்டுமானால்,

அந்த இரயில் இடையில் உள்ள நிலையங்களை இன்னின்ன நேரத்தில் கடக்க வேண்டும் என்று ரயில்வே அதிகாரிகள் குறிப்பிடுகிறார்கள். ஒரு ரயில் நிலையத்தைக் கடப்பதில் 10 நிமிடம் தாமதமானால் கூட அந்த அதிகாரி கவலைப்படுகிறார். இதேபோன்றுதான், ஒரு குழந்தை கல்லூரியில் சேரும்போது இந்த அளவு தெரிந்திருக்க வேண்டும் என்று நாம் கூறுகிறோம். அதேபோல இடையில் ஒவ்வொரு கிரேடிலும் இன்னின்ன பாடங்களைக் கடக்க வேண்டும் என்று எல்லை நிர்ணயிக்கிறோம். இந்த இடைப்பட்ட நிலையங்களில் ஒன்றை ஒரு குழந்தை குறிப்பிட்ட காலத்தில் சேரவில்லையென்றால், அவன் கடைசி நிலையை அடைவதும் தாமதமாகும் என்பது போல கவலைப்படத் தொடங்கி விடுகிறோம். ஆனால் குழந்தைகள் தண்டவாளத்தில் ஓடும் ரயில்கள் அல்ல. அவர்கள் ஒரே வேகத்தில் கற்பதில்லை. அவர்கள் பாய்ச்சலில் கற்கிறார்கள். அவர்களது கல்வி எந்த அளவுக்கு ஆர்வமூட்டுகிறதோ அதே அளவு வேகமுடன் இந்தப் பாய்ச்சல் பீய்ச்சியடிக்கப்படுகிறது.

இது மட்டுமல்ல, எளிமையானதை முதலில் கற்கிறார்கள், கடினமான விஷயங்களைப் பிறகு கற்கிறார்கள் என்பதே தர்க்கரீதியாக சரி என்று நாம் நினைப்பதுபோல, அவர்கள் கற்பதில்லை. எப்போதுமே அர்த்தங்களைத் தேடுபவர்களாக இருப்பதால், அதிக அர்த்தங்கள் கொண்ட, கடினமான விஷயங்களுக்குள்ளேயே குழந்தைகள் முதலில் செல்கிறார்கள் - (பாபர்ட்டின் வார்த்தைகளில்) இவைகள்தாம் குழந்தைகளை உலகில் இருந்து துண்டிக்கின்றன. எனவே இவற்றை முதலில் தெரிந்து கொண்டு பின்னர் எளிமையான விஷயங்களுக்குச் செல்கிறார்கள். இவ்வாறுதான் நன்றாக வாசிக்கும் குழந்தைகள் ஏராளமான எழுத்து ஒலிக்குறிகளை அறிந்து வைத்துள்ளனர். ஆனால், அவர்கள் வார்த்தைகளில் இருந்துதான் ஒலிக்குறிகளை அறிந்திருக்க வேண்டும். இப்போது ஒலிக்குறிகளில் இருந்து வார்த்தைகளைக் கற்றதைப் போல. ஒவ்வொரு எழுத்தும் வேறுமாதிரி ஒலிக்கின்றன என்று எனக்கு யாரும் சொல்லித் தரவில்லை. போட்டோகிராப், டெலிபோன் (Photograph, telephone) ஆகிய கடினமான வார்த்தைகளிலிருந்துதான் கற்றிருப்பேன்.

'தேறவே தேற மாட்டாள்' என்று கைவிடப்பட்ட ஒரு மாணவியை முன்பு நான் அறிவேன். அவளைப் பற்றி நினைக்கிறேன். தற்போது அவள் வளர்ந்து, திறன் பெற்ற வணிகப் புகைப்பட வல்லுனராக வெற்றி பெற்றுள்ளார். அவள் தனது 14வது வயதில் புகைப்படக் கலையைத் தீவிரமாக நேசிக்கத் தொடங்கி, சில மாதங்களிலேயே அவற்றைக் கற்றுக் கொண்டு விட்டாள். ஏனெனில் அவளுக்கு அது தேவையாயிருந்தது. பத்து ஆண்டுகள் பள்ளியில் படித்தும்



கற்றுக் கொள்ள இயலாத கணிதம் அனைத்தையும் கற்றுக் கொண்டாள். இத்தகைய கதைகள் ஒன்றும் அபூர்வம் அல்ல.

முழுமையான உடல் திறன்களில் கூட, விளையாட்டுகள், உடற்பயிற்சிகள், இசைக் கருவிப் பயிற்சிகள் என்று எதுவானாலும், உண்மையில் இவை முழுமையும் உடல் திறன்கள் மட்டுமல்ல என்றாலும் கூட, அவற்றில் கடினமானவற்றிற்கு முன்னர் எளிமையானவற்றைப் படித்துக் கொள்வோம் என்பது ஓரளவுக்கு உண்மையாக இருக்கலாம். இவ்வாறுதான் உடல் இயங்குகிறது. ஆனால் மூளையின் இயக்கம் இவ்வாறு இல்லை. நமது மூளைக்கு அவை எவ்வளவு தூரம் எளிதாக இருக்கின்றன அல்லது கடினமாக இருக்கின்றன என்பது அவை பற்றி நமது மூளை எவ்வளவு தெரிந்து வைத்திருக்கிறது என்பதைப் பொறுத்து அல்லாமல் அவற்றில் நமக்கு எவ்வளவு ஆர்வம் இருக்கிறது என்பதைப் பொறுத்தும், யதார்த்தத்தோடு எவ்வளவு பொருத்தமாகத் தோன்றுகிறது என்பதைப் பொறுத்தும், எந்த அளவுக்கு அர்த்தமுள்ளதாக இருக்கிறது என்பதைப் பொறுத்துதான் அது நமக்கு எளிதாகவோ, கடினமாகவோ அமைகிறது.

அதேசமயம், தாமாகவே கற்றுக் கொள்ள விடப்பட்டுள்ள அனைத்துக் குழந்தைகளுக்கும் இது பொருந்தும் என்று கூற முடியாது. நான் கற்று முன்பு குறிப்பிட்ட, மின்னணு சாதனங்கள் மீது ஒரு சிறுவனைப் போல தமக்கு ஆர்வமுள்ள விஷயங்களை அவர்கள் கண்டுபிடிக்க வேண்டும் என்று கூறுவதாக ஆகிவிடாது. ஆனால், குழந்தைகள் தங்கள் சொந்த வழிகளில், சொந்தக் காரணங்களுக்காகக் கற்கும் போது, நமது வழக்கமான வழிகளில் கற்றுக் கொடுப்பதைவிட, நமது பாடத் திட்டங்களைக் கால அட்டவணைப்படி அவர்களுக்குள் வீசி எறிவதைவிட, வேகமாகவும், திறமையாகவும் கற்கிறார்கள் என்றுதான் கூற வேண்டும். நாம் அவர்களுக்கு வழங்குவதைவிட, அவர்கள் பெரும்பாலான நேரங்களில், அமைதியான சூழலில் கற்கிறார்கள்.

இப்போது 'பெரும்பாலான' என்பதற்குப் பதில் 'அனைத்து நேரங்களிலும்' என்று கூறுவேன். கற்பதற்காகத் தயார்ப்படுத்துவதற்கோ என்று என்ன கற்க வேண்டும் என்று கூறுவதற்கோ அல்லது எவ்வாறு கற்க வேண்டும் என்று காட்டுவதற்கோ குழந்தைகளுக்கு ஒரு தேவையும் இல்லை. நமது சொந்த வாழ்க்கைகள், இவ்வுலகில் உள்ள காரியங்கள் உள்ளிட்ட இந்த உலகம் முழுமையையும் அவர்கள் சுயமாக அணுகுவதற்காக வாய்ப்புகளை அவர்களுக்கு அளித்தால் போதும். தமக்கு எவை முக்கியமானவை, பிறருக்கு எவை முக்கியமானவை என்பதை அவர்கள் தெளிவாகக் கண்டுணர்ந்து, இந்த உலகில் தமக்கான

பாதையை, நாம் அவர்களுக்கு உருவாக்கித் தருவதைவிட சிறப்பாக உருவாக்கிக் கொள்வார்கள்.

கால அட்டவணையே தேவையேயில்லை என்ற கருத்து எங்கும் இல்லை. வாசிக்கக் கற்றலுக்கு எதிராக ஏராளமான இடையூறுகளை மேலும் மேலும் உருவாக்கித் தந்து கொண்டுள்ளோம். "ஆனால் வாசித்தல் மிகவும் கடினமானதாக இருக்கும். இல்லையானால் பல குழந்தைகள் அதனால் சிரமப்பட வேண்டியிராது" என்று ஆசிரியர்கள் கூறலாம். ஆனால் நான் என்ன கூறுகிறேன் என்றால் அது மிகவும் கடினமானது என்று நாமாக நினைத்துக் கொள்கிறோம் என்பதால்தான் குழந்தைகள் சிரமங்களைச் சந்திக்கிறார்கள். நமது அச்சம், படபடப்பு இவற்றால் ஏற்கனவே எளிமையாக உள்ள ஒரு விஷயத்தை மேலும் எளிமையாக்கும் குதர்க்கமான காரியங்களில் ஈடுபடுவதுதான் அவர்களுக்கு அதிக சிரமங்கள் உருவாவதற்குக் காரணம் ஆகின்றன.

உண்மையில், வாசிக்கக் கற்றுத் தரும் பணிதான் எவ்வளவு பெரிய பணி? அதை அடைய என்ன உறவுகள், என்ன தகவல்களைக் கற்க வேண்டும்? நாம் கற்க வேண்டியவை எவை என்றால், ஆங்கில எழுத்து மொழியில் உள்ள எழுத்துகளைப் பேசும்போது எழும் ஒலிக்குறிகள் பல்வேறு வழிகளிலும் எவ்வாறு உச்சரிக்கப்படுகின்றன என்பதை அறிய வேண்டும். இவ்வாறு எத்தனை ஒலிகள் உள்ளன. சுமார் 45. இந்த ஒலிகளை உருவாக்க எத்தனை தனி எழுத்துகளும், எத்தனை கூட்டெழுத்துகளும் தேவை? சுமார் 380. ஒருவேளை, இத்தாலி மொழியில் உள்ளது போன்று ஒவ்வொரு ஒலிக்கும் ஒரு தனி எழுத்து என ஆங்கில மொழியிலும் இருந்தால் மிகவும் நல்லது. ஆனால் இந்த 380 தனி எழுத்துகளையும், கூட்டு எழுத்துகளையும் கண்டு கலவரப்பட ஒன்றுமில்லை. ஒரு குழந்தை முதல் கிரேடு வகுப்பில் சேரும்போது சராசரியாக எத்தனை வார்த்தைகளை அறிந்து கொள்கின்றது? 5 ஆயிரம் அல்லது அதற்கும் மேலே. இந்த நல்ல சொற்களை அகராதியில் நோக்கும்போது, பெரும்பாலான சொற்கள் ஒன்றுக்கும் மேற்பட்ட பல அர்த்தங்களைக் கொண்டுள்ளதைப் பார்க்க முடியும். எனவே ஒரு குழந்தை முதல் கிரேடில் நுழையும் போது 5 ஆயிரத்துக்கும் அதிகமான அர்த்தங்களை அறிந்து வைத்துள்ளது. மேலும் இது மட்டுமல்ல. வெளிநாட்டவர்களுக்குத் (வேற்றுமொழி பேசுபவர்களுக்கு) தலைவலியாக உள்ள வழக்குத் தொடர்கள் உள்ளிட்ட ஏராளமான தொடர்களையும் கூட அறிந்துள்ளது. இதற்கும் மேலாக, தனது மொழியின் இலக்கணக் கூறுகள் பெரும்பாலானவற்றையும் அறிந்து வைத்துள்ளனர். ஆனால் இவற்றின் பெயர்கள் தெரியாமலிருக்கலாம். மேலும், இவ்வாறு உள்ள ஆங்கில மொழியின் கட்டுமானத்தின் அடிப்படையில் சரளமாகப்



பேச முடியாமல் இருக்கலாம், அல்லது இவற்றைப் புரிந்துகொள்ள இயலாமல் இருக்கலாம். ஆனால், ஆங்கிலத்தை விட மிகக் கடினமான, சிக்கலான இலக்கண முறைகளைக் கொண்ட வினைச் சொல்லால் முடியும் மொழிகள், பால் வேறுபாட்டு முறைகள் கொண்ட மொழிகள் போன்ற பிற மொழிகள் பேசும் நாடுகளைச் சேர்ந்த குழந்தைகளைப் போன்று இது உண்மைதான். இவற்றைப் பற்றி எல்லாம் நாம் கவலைப்படுவதில்லை. இவ்வளவு தூரம் மலைக்க வைக்கும் அளவுள்ள தகவல்களை, உலகம் முழுவதும், குழந்தைகள், தமது ஆறாவது வயதிலேயே அறிந்து கொண்டு விடுகின்றன. முன்பே நான் விளக்கமளித்தது போன்று, இவற்றின் பெரும்பாலானவற்றை நாம் வழக்கமாக அழைக்கும் வழமையான அறிவுரைகள் இன்றி, தாமாகவே கற்றுக் கொள்கின்றனர். இத்தகைய கடும் பணியுடன் ஒப்பிடும்போது, ஆங்கில மொழியாகவே இருந்தாலும், அதனை வாசிக்கக் கற்பது மிக மிக மிகச்சிறிய வேலை ஆகும். நிச்சயமாக, இதனை ஒரே இரவில் கற்றுக் கொள்ள முடியாதுதான்; அதற்காக இந்தப் பிரச்சனை குறித்து நாம் கொண்டுள்ள கவலைகள், ஆவேசங்கள் அனைத்தையும் அவர்கள்மீது திணிக்க வேண்டிய அவசியம் இல்லை. இத்தகைய கவலைகளை மனதில் அடக்கிக் கொண்டு, குழந்தைகளுக்குக் கற்பிப்பது, உதவுவது ஆகியவற்றின் மூலம், இதனை 100 மடங்குகள் கடுமையானதாக ஆக்கி விடுகிறோம்.

> வாசிக்கக் கற்றுத் தருதல் மேலும் மேலும் "அறிவியல்பூர்வமாக' ஆகி வருவதால், தற்போது 500 திறன் அலகுகளாக(!) பிரிக்கப்பட்டு, யதார்த்தத்திலிருந்தும், அசல் புத்தகங்கள், செய்தித்தாள்கள், இதழ்களில் இருந்தும், அசல் மனிதர்களின் மொழியிலிருந்தும் குழந்தைகள் துண்டிக்கப்பட்டு வருகின்றனர். ஆனால் நமது வாசித்தல் பிரச்சனைகள் மேலும் மேலும் வளர்ந்து வருகின்றன.

நான் ஐரோப்பாவிற்குச் சென்றிருந்தபோது, பள்ளியில் படித்து நீண்ட காலத்திற்கு முன்பே மறந்துவிட்ட பிரெஞ்சு மொழியை மீண்டும் கற்கத் தொடங்கினேன். இத்தாலி மொழியைத் தொடக்கத்தில் இருந்தே படித்தேன். அப்போது மிகவும் உதவியாக இருந்தவை கடைகளின் பெயர்ப் பலகைகளும், விளம்பரப் பலகைகளும்தான். அந்த நாட்களில், பெரும்பாலான கடைகளின் பெயர்ப் பலகைகளில், நமது சலவையகம் போல, என்ன மாதிரியான விற்பனை நிலையம் என்பதைக் குறிக்கும் அடையாளங்கள் இடம் பெற்றிருந்தன. இதனால் இந்த வார்த்தைகளை என்னால் எளிதாகக் கற்க முடிந்தது. மேலும், நுழைவு வழி, வெளியேறும் வழி, அவசர காலத்திற்கு மட்டும், பேருந்து நிறுத்தம், ஆண், பெண், தொலைபேசி, வாகனம் நிறுத்தக் கூடாது, சமையல் எரிவாயு, உணவகம் போன்ற வாசகங்கள் அந்தந்த இடங்களில் ஒட்டப்பட்டிருந்தது மிகவும்

உதவியாக இருந்தது. இதன்பிறகும் இதன் உபயோகம் எனக்கு இருந்தது. இத்தகைய குறிகளையும், எழுத்துகளையும் வீட்டில் அந்தந்தப் பொருட்கள் அருகில், எழுதி ஒட்டினால், அவை குழந்தைகள் மனதில் காட்சி ரீதியாகப் பதிந்து விடும் என்று நினைத்தேன். கதவு, ஜன்னல் சமையல் மேடைத் தொட்டி, நாற்காலி, மேசை, மாடிப்படிகள், விளக்கு ஸ்விட்ச் போன்றவற்றை மூன்றுக்கு ஐந்து அளவுள்ள அட்டைகளில் எழுதி உரிய இடங்களில் ஒட்டும் எண்ணம் ஏற்பட்டது. குட்டிக் குழந்தைகள் கொண்ட எனது சிநேகிதி ஒருவருக்கு இந்த யோசனையைப் பரிந்துரைத்தேன். அவர் சிரித்து விட்டுக் கூறினார், "பெரிய குழந்தைகள் அனைத்தையும் கிழித்து எறிந்து விடுவார்கள், குட்டிக் குழந்தைகள் மென்று தின்று விடுவார்கள்." இது எனக்குப் பின்னடைவாக இருந்தது. இருந்தாலும், லிசாவுக்கு 4 வயதாகிய போது, இதைப் பரீட்சித்துப் பார்த்தேன். அவளுக்கு 5 வயதான போது மீண்டும் முயற்சித்தேன். இது போன்ற ஏராளமான அட்டைகளை வீடு முழுவதும் ஒட்டினேன். முதலில் இதையெல்லாம் அவள் கவனித்த போதும், குறிப்பாக எந்த ஆர்வமும் காட்டவில்லை. இருந்தாலும் இவற்றிலிருந்து ஏதோ கொஞ்சம் கற்றாள். அவள் இன்னும் கொஞ்சம் பெரியவளானதும் இதில் கொஞ்சம் ஆர்வம் ஏற்பட்டது. அவளுக்காகக் சிலவற்றைச் சேர்க்க விரும்பினாள்.

டோமிக்கு 4 வயதான போதும் அவனுக்காகச் சிலவற்றை உருவாக்க முடிவு செய்தேன். இம்முறை, ஒவ்வொரு அட்டையிலும் ஒரு வார்த்தைக்கு அதிகமாக சில சொற்களைச் சேர்த்தால், நீண்ட கால நோக்கில் அவை அவனுக்கு பயனுள்ளதாக இருக்கும் என்று முடிவு செய்தேன். இது ஒரு விளக்கு, உடை மாற்றும் அறை, இது ஒரு சலவை இயந்திரம் என்பன போன்று சேர்த்து எழுதினேன். தொடக்கத்தில் இந்த வார்த்தைகள் அனைத்தையும் சேர்த்துப் படிப்பதும், அவற்றை நினைவுபடுத்துவதும் கடினமாக இருக்கும் என்றாலும், 'இது', 'ஒரு' போன்ற சொற்களைப் படிப்பதன் மூலம் மேலதிக தகவல்களை அவனுக்கும் தரும். சில்வியா அஷ்டோன் - வார்னரின் தலைமைக் கருத்தைத் தொடர்ந்து, அவன் (டோமி) பேச விரும்பும் எந்தச் சொல்லையும் நான் எழுத முடியும் என்று கூறினேன். இதற்கான வயது வரம்பான 9-10 வயது சிறுவர்களைப் போன்று இதில் அவன் அதிக ஆர்வம் காட்டினான். இத்தகைய 9-10 வயதுச் சிறுவர்கள் தங்கள் அறைக் கதவுகளில் பெரியவர்கள் அத்துமீறி உள்ளே நுழைவதை எச்சரிக்கும் வாசகங்களை எழுதி ஒட்டுவார்கள். அதில் அத்துமீறி நுழைபவர்களுக்குக் கடும் தண்டனை காத்திருக்கிறது. தூக்குத்தண்டனை கூட விதிக்கப்படலாம் என்பது வரை எழுதுவார்கள். எங்கள் வீட்டுப் பின்புறத் தோட்டத்தில்



அவனுக்காக ஒரு கொட்டகையை உருவாக்கித் தந்தோம். உடனடியாக அதன் நுழைவாயிலில் 'இந்தக் கொட்டகைக்குள் யாரும் நுழையக் கூடாது' என்று எழுத வேண்டும் என்றான். அவனுக்காக இதை எழுதி அங்கு வைத்தேன்.

பின்னர் அவனே அதை எழுத விரும்பினான். 'வெரிகுட்' என்று கூறி அவனிடம் மார்க்கர் பேனாவைக் கொடுத்தேன். சில அட்டைகளையும் அவனிடம் தந்தேன். உடனே, நான் எழுதிய சொற்களில் சிலவற்றை, அல்லது நான் அடிக்கடி பயன்படுத்தும் சொற்களிலிருந்தாவது எழுதுவான் என்றுதான் நினைத்து, சப்புக் கொட்டினேன். ஆனால், இந்த வாய்ப்பை அவன் இவ்வாறு பார்க்கவில்லை. என்ன நினைத்தான் என்றால், என்ன எழுத வேண்டும் என்று நீ யோசி, பிறகு அவற்றை அதில் எழுது, அதுதான் அந்த அட்டை என்றுதான் அவன் நினைத்தான். நான் என்ன நினைக்கிறேன் என்பது முக்கியமல்ல. அவன் எழுதியவையெல்லாம், ஓ, யு தான். அவன் இந்த வேலையிலேயே மும்முரமாக மூழ்கி, அட்டை முழுவதும் எழுதி, எனது அட்டைக்கு அருகில் வைத்தான்.

இங்கு நான் மீண்டும் ஒரு தவறு செய்தேன். கற்றலுக்கான திறன் மிக்க வழிகளைக் குறிக்கும் வழக்கத்திற்கு இன்னமும் அடிமையாகத்தான் இருந்தேன் என்பதை இதன் மூலம் மீண்டும் காட்டினேன். தனது சொந்தக் குறிகளை எழுதுவதில்தான் டோமிக்கு ஆர்வம் இருக்கிறது; எனது 'சரியான' குறிகளைப் பார்ப்பதிலோ அல்லது அதே மாதிரி எழுதுவதிலோ அவனுக்கு ஆர்வம் இல்லை என்பதை நான் உணரத் தொடங்கினேன். எனது எண்ணப்படி அவன் இல்லை; அவனைப் பொறுத்தவரை, அட்டையை எடுத்து முழுவதும் ஏதாவது எழுத வேண்டும் என்றுதான் நினைத்தான். எனவே இது அவனுக்கு அதிகம் பயனுள்ளதாக இருக்காது என்று முடிவு செய்தேன். முதலில் நான் அட்டைகள் எழுதுவதை நிறுத்தி விட்டு, அட்டைகளையும், பேனாக்களையும் மறைத்து விட்டேன். அப்புறம் நான் செய்ததுதான் எல்லாவற்றிலும் முட்டாள்தனமாக இருக்கக் கூடும். எனது அட்டைகளை மட்டும் விட்டு விட்டு, அவன் எழுதிய அட்டைகளை ஒவ்வொன்றாக அங்கிருந்து நீக்கி விட்டேன். ஏன் அவனைக் குழப்ப வேண்டும், ஏன் சரியான எழுத்துகள் உள்ள அட்டைகளை மட்டும் அங்கு வைக்கக் கூடாது என்று நினைத்து விட்டேன். இதன் பிறகுதான், அவனால் அந்த அட்டைகளில் உள்ள சரியான சொற்களைப் பார்த்து, சரியான சொற்களைக் கண்டுபிடிக்க அவனுக்கு உபயோகமாக இருக்கும், எனது எழுத்துகளில் இருந்து அவனது எழுத்துகளை வேறுபடுத்திக் காட்டுவது அவன் சரியாக எழுத்துகளைக் கண்டுபிடிக்கப் பயனுள்ளதாக இருக்கும் என்பதற்காக மட்டுமே நான் இதைச் செய்தேன். பல்வேறு வேறுபாடுகள்

இருப்பதைப் பார்க்கப் பார்க்க மட்டுமே - படிக்க அல்ல அவனைத் தூண்டும் என்று நினைத்தேன்.

அவனது குறிகளை உருவாக்கும் போது அவன் என்ன கண்டுபிடித்தானோ அவைதான் அவன் கண்டுபிடிக்கக் கூடிய மிக முக்கியமானவை என்பதும் - ஒருவரது எண்ணங்களை வெளிப்படுத்தும் முறையாக, ஒரு மாயத்தன்மையுடன், அமைதிப் பேச்சாக அவற்றை எழுதினான் என்பது பின்னர்தான் எனக்குப் புரிந்தது. அந்தக் குறிகளில் இருந்து என்ன சொல்கிறான் என்பதில் உள்ள வேறுபாடுகளை என்னால் கூற முடிந்ததா? உண்மையில் அவன் என்ன சிந்தித்தானோ அதை அவன் தெளிவாகக் கூறியிருந் தான். பள்ளிகள், குழந்தைகள் எழுத்து குறித்துப் பெற இயலாத உணர்வு இதுதான். பள்ளிகளில் அவர்களது எழுத்துகள் உயிரற்றவையாக, செயற்கையானவைகளாக, சுயதன்மையற்றவைகளாக இருக்கின்றன. தொடக்கத்தில் இருந்தே சுயமாக என்ன பேசுகிறார் களோ அதையே எழுதவும், மற்றவர்கள் என்ன பேசுகிறார்களோ அவற்றை அறிவதற்காக கிரகிப்பவர்களாகவும் அவர்கள் சிந்தித்தால் அவர்களது எழுத்தும், வாசிப்பும் மிகுந்த ஆர்வமூட்டுவதாகவும், மகிழ்ச்சியளிப்பதாகவும் இருக்கும்.

ஒரு குழந்தை தனது மழலை மொழியில் ஆங்கிலம் பேசுவது போன்றுதான் டோமி முதல் முதலாக ஆங்கிலம் எழுதியது என்பதை இப்போது நான் பார்க்கிறேன். இந்த எழுத்து மழலையை நான் ஊக்கப்படுத்தியிருக்க வேண்டும். இவ்வாறு சிறிது காலம் சென்றால், நிச்சயமாக, உறுதியாக அவனும் மற்றவர் போல் சரியாக எழுதும் வழிகள் குறித்துச் சிந்திக்கத் தொடங்கியிருப்பான். வழமையான எழுத்தையே அனைவரும் வாசிக்க முடியும், அவன் எழுத்தை அவன் மட்டுமே வாசிக்க முடியும் என்பதை அவனுக்கு, எளிமையாக உணர்த்த இது உதவியிருக்கும். குறிப்பிட்ட கால அவகாசத்தில், அவனும் மற்றவரால் வாசிக்க இயலக்கூடிய முறையில் எழுதுவதற் கான முயற்சியில் ஆர்வம் காட்டியிருப்பான்.

ஒவ்வொரு முறையும் இதுபோன்ற எனது தவறுகளை நினைத்து வேதனைப்படுகிறேன். அவனது அட்டைகளை பிய்த்ததன் மூலம் டோமியைப் பழி தீர்த்தேனா அல்லது அலட்சியப்படுத்தினேனா? ஆனால் அவன் இதுபற்றி என்னிடம் எந்தவிதமான புகாரும் செய்யவில்லை. தான் தவறாக நடத்தப்படுவதாக உணர்ந்தால் அமைதியாக இருக்கும் பையன் இல்லை அவன். ஏதோ ஒருவகையில், அவன் அதற்குப் பின்னர் எழுதுவதில் அதிக ஆர்வம் காட்டாமல் போனதற்கு நானே காரணமாகி விட்டேனோ என்று ஆச்சரியப்படுகிறேன். நிறையப் பேச விரும்பும் அவன், எழுது வதில்லை. இதனாலேயே, வாசிப்பிலும் அவன் அக்கறையில்லாமல் இருந்து விட்டான்.



நான் அவனுக்கு என்ன செய்தேன், என்ன செய்யவில்லை என்பது முக்கியமில்லாமல் இருக்கலாம்; இந்த உலகில் அவனது ராஜபாட்டை (வழி) கருவிகளும், உபகரணங்களும், பிரித்தல், சேர்த்தல்களும் நிறைந்ததாக இருந்தது. அங்கு வார்த்தைகள், எழுத்துகளுக்கு அவ்வளவு முக்கியத்துவம் இல்லை. இருந்தாலும் நாம் அவர்களுக்கு இந்த உலகின் பல்வேறு பாதைகளையும் திறந்து காட்ட வேண்டும். அது சிறந்தது. இதில் ஒடுங்கிய வழியை அவனுக்கு அடைத்து விட்டேன் என்ற உணர்வு இப்போதும், எப்போதும் என்னை உறுத்திக் கொண்டிருக்கிறது. குழந்தைகள் புதிய முயற்சிகளில் ஆர்வம் காட்டுவது, ஒரு தளிர் பூமியில் இருந்து தலைதூக்குவது போன்று ஆகும். அதை நாம் முளையிலேயே கிள்ளி எறிந்து விடக்கூடாது.

எப்படியிருந்தாலும், அது நான் எப்போதுமே செய்யக் கூடாத ஒரு தவறுதான். தங்களது குட்டிக் குழந்தைகளின் 'எழுத்து' குறித்து பல பெற்றோர் 'பள்ளிகள் இன்றி வளர்தலுக்கு எழுதுகிறார்கள். நான் பின்னர் சந்தித்த ஒரு குடும்பம், தமது இளம் குழந்தை எழுதிய ஒரு அட்டையை அனுப்பியிருந்தனர். அது முழுவதும் கிறுக்கல் வரிகள் - ஒரு குழந்தையின் வைரக்கல். அந்தக் குழந்தை எழுதிய அழகான கடிதத்துக்கு நன்றி தெரிவித்து நான் பதில் எழுதினேன். 'கற்பனைப் புனைவு' (Fantacy) அத்தியாயத்தில் வரப் போகிற ஜூலியா போல, நாம் அனைவரும் வாசிக்கப் போகிற கடிதங்களை அவள் எழுதுவாள். பல குழந்தைகள் முதலில் எழுதுவதன் மூலமே வாசிக்கக் கற்கிறார்கள். எழுதும் செயல் முறை எளிதாக இருப்பதால் (தட்டச்சு இயந்திரத்தை நான் விரும்புவதற்கு இது ஒரு காரணம்.) பலர் இவ்வாறு இருக்கலாம். இத்தகைய எழுத்துக் குழந்தைகள் மிகவும் தனிப்பட்ட தர்க்க முறையில் ஒலி உச்சரிப்புகளுடன் தொடங்குகிறார்கள். மழலைக் குழந்தைகள் தங்கள் பேச்சுகளை தம்மைச் சுற்றியுள்ளவர்களின் பேச்சுகளோடு ஒப்பிட்டு சரிப்படுத்திக் கொள்வதைப் போல, இவர்களும் தங்கள் மழலை எழுத்துகளை மற்றவர்களின் சரியான எழுத்துகளோடு ஒப்பிட்டு தம்மைச் சுற்றியுள்ளவர்கள் போல எழுதக் கற்கிறார்கள்.

இதற்கு ஒரு உன்னதமான உதாரணம் இருக்கிறது. இலெண்டா பிளெக்ஸின் 'ரைஸ் அன்ட் வர்க்' (Rise and Work) புத்தகத்தில், ஒரு குழந்தையின் வளர்ச்சியைப் பல ஆண்டுகள் பார்த்து ஆய்வு செய்யப்பட்ட அந்தப் புத்தகம் பற்றி முந்தைய அத்தியாயங்களிலே நான் குறிப்பிட்டுள்ளேன். அந்த உதாரணத்தை நான் பார்க்கிறேன். அடிப்படையில் தமக்குத் தாமே வாசிக்கவும், எழுதவும் கற்றுக் கொண்ட பிஸெக்ளின் மகன் பால்லும், முதலில் எழுதுவதற்குத்

தான் கற்றான். அப்போது அதுவே முக்கியமானதாகப் பட்டது. குறிப்பிட்ட மற்ற குழந்தைகள் போலவே, அவன் எழுத்தும் கிறுக்கல்களாகத்தான் தொடங்கியது. அவனது முதல் சொல், தனது அம்மாவுக்குக் கூறும் எண்ணத்துடன் எழுதப்பட்ட அந்தச் சொல் 'நல்வரவு' ஆகும். வாசிக்கத்தக்க அவனது முதல் செய்தி அவனது அம்மாவுக்கு மிக முக்கியமான குறிப்பைத் தந்தது; வாசிப்பில் அதிக கவனமாக இருந்ததால், அவன் ஏதோ கேட்டதை அவர் பார்க்கவில்லை. சிறிது நேரத்தில் சென்றுவிட்ட அவன், மீண்டும் ஒரு துண்டுக் காகிதத்தை எடுத்து வந்தான். அதில் ஆர் யு டி எப் (RUDF) என்று எழுதப்பட்டிருந்தது. நல்லவேளையாக அது என்ன என்பதை அவர் வாசித்து விட்டார். 'நீ ஒரு செவிடா?' (Are you deaf?) உடனடியாக அவனைக் கவனித்தார். அவர் உடனடியாக அதை வாசிக்க முடிந்ததே அவன் தொடர்ந்து எழுதுவதில் ஆர்வம் காட்ட ஒரு முக்கியக் காரணமாகி விட்டது.

பல ஆண்டுகளுக்கு முன்னர், புத்திசாலி ஆங்கில ஆசிரியரான எனது நண்பர் ஜேம்ஸ் மோஃபெட் (இவர் ஆங்கிலம் குறித்த எழுத்தாளர்) என்னிடம் கூறினார் "எழுத்தை எழுத முடியாது. இதற்கு அர்த்தம் என்னவென்றால் - நீ ஒரு விஷயம் குறித்துதான் எழுத வேண்டும் என்பதாகும். பால் எழுதக் கற்கவில்லை என்பதை, திருமதி பிஸெக்ஸும் (இவரும் ஒரு ஆங்கில ஆசிரியர்) ஒவ்வொரு உதாரணங்களாகக் கூறித் தெளிவாக விளக்குகிறார். எழுத்துத் திறன் என்று பள்ளிகள் அழைக்கும் திறன்களை அவன் கற்றான்; இவற்றை அவன் பின்னர் எழுதுவதற்குப் பயன்படுத்த முடியும் என்பதால் கற்றான் என்கிறார். தொடக்கத்திலிருந்தே அவன் கூறுவதற்கு ஏதோ இருந்ததால், சில சமயங்களில் தனக்கும், சில சமயங்களில் பிறருக்கும் கூற விரும்பியதால் அவன் எழுதினான் என்று அவர் கூறுகிறார். அவனது முதல் எழுத்து பற்றி கூறுகிறார்:

> "தான் செய்து கொண்டிருந்த வேலையை 'எழுத்துக் கூட்டி எழுதுதல்' என்பதைவிட 'எழுதுதல்' என்றே விளக்கமளித்தான்... வார்த்தைகளை எழுத்துக் கூட்டி எழுதுவதில் தன் அவன் ஆர்வமாக இருந்திருந்தால் சொற் பட்டியலைத் தான் அவன் எழுதியிருக்க வேண்டும், இருந்தபோதும் அவன் எழுதியது எல்லாம் செய்திகள், அவன் எப்படி எழுதுகிறான் என்பதில் மட்டுமல்லாமல், என்ன எழுதுகிறான் என்பதில்தான் அவன் கவனம் இருந்தது."

அவன் எழுதத் தொடங்கிய 6 மாதங்களுக்குள்ளேயே, இத்தகைய செய்திகள் பல்வேறு தன்மைகள் கொண்டவையாக இருந்தன; அடையாளக் குறிகள், பட்டியல்கள், தகவல் குறிப்புகள், கடிதங்கள்,



பெயர்ப்பட்டியல்கள், பொருட்களுக்கான மணிவாசகம், அல்லது வரைவுகள், ஒரு கதை, ஒரு வாழ்த்து அட்டை, ஒரு புத்தகம், ஒரு எழுத்து விளையாட்டு, அறிவிப்புகள், அறிக்கைகள், ஒரு செய்தித்தாள் (இவை ஒவ்வொன்றிற்கும் அவனது தாய் உதாரணங்கள் தருகிறார்) உள்ளிட்ட பல வடிவங்களைக் கொண்டதாக இருந்தன. தொடர்ந்த ஆண்டுகளில், இவற்றுடன் காதல் மொழிகள், பலசரக்குப் பொருள் பட்டியல், அறிவுறுத்தல்கள், வீட்டில் வளர்ந்த ஒரு நாய் மற்றும் மூன்று பூனைகளுக்கான 'அறிக்கை அட்டைகள்', ஒரு சமையல் புத்தகம், மேலும் நான்கு (நகைச்சுவை, செய்திகள், வானிலை, விளம்பரம்) செய்தித்தாள்கள், அவனது பொம்மை விலங்குகளுக்கான உரிம வில்லைகள், அடையாள அட்டைகள், அவனதுமின்சார ரயிலைப் பயன்படுத்துவதற்கான விதிமுறைகள், (பல்வேறு விஷயங்களுக்காக அனுப்பப்பட்ட) வர்த்தகக் கடிதங்கள், (தனக்கான) வினாடி வினாக்கள் மற்றும் ஒரு நாட்குறிப்பு ஆகியவை சேர்ந்தன. தெளிவாகத் தெரிவது என்னவென்றால், அவனது எழுத்துகள் அவனைச் சுற்றியுள்ள உலகினைப் பல வழிகளிலும் வலுவான தொடர்பு கொண்டதாக இருக்கிறது என்பதுதான்.

சில கடினமான சொற்களை எழுத்துக் கூட்டிப் பழக முயலும் போது மட்டுமே, அதுவும் எப்போதாவதுதான், அவன் பெயர்ப் பட்டியல்களே எழுதினான். குழந்தைகளும் அவர்கள் சந்திக்கும் சவால்களும் குறித்த இந்த மிகச்சிறந்த கருத்தை திருமதி பிஸெக்ஸ் உருவாக்குகிறார்:

> ஒரு சவால் என்பது உனது ஆற்றல்கள் நீட்டிக்கச் செய்யும் ஒரு விஷயமாகும்...; வெற்றியடைய முடியும் என்ற நம்பிக்கை போதுமான அளவு ஏற்படுவதனாலேயே, ஒரு சவாலை எதிர்கொள்ள விரும்புகிறீர்கள். சமாளிப்பதும், ஈடு கொடுப்பதும் உங்கள் ஆற்றல்களுக்கு அப்பாற்பட்டதாகத் தோன்றும் போது, அப்பணி ஒரு அச்சுறுத்தலாகிறது. பால், அவனது சொந்த பணிகளை அமைத்துக் கொள்ளும்போது, அதனை ஒரு சவாலாக ஏற்றுக் கொள்ளக் கூடியவனாக இருந்தான். தனக்கு பழக்கமானவைகளையே மீண்டும் மீண்டும் செய்வதைவிட, கடுமையான இலக்குகளை நோக்கி உடனடியாக முன்னேறிக் கொண்டிருந்தான். மற்ற பல குழந்தைகள் போன்றே, மேலும் மேலும் கடினமான பணிகளைத் தேடி தாமாகவே தன்னியல்புடன் முன்னேறினான். இவ்வாறு குழந்தைகள் தமக்குத் தாமே சவால்களை நிர்ணயித்துக் கொள்வது பள்ளிகளில் எவ்வளவு தூரம் நடைபெறுகிறது, அப்படி நிகழ்ந்தாலும் அவை எவ்வளவு தூரம் கவனிக்கப்படுகிறது?

'சுயமரியாதையுள்ள குழந்தை' என்ற புத்தகத்தில் ஆரிசன் ஸ்டாலி பிராஸ்ஸும், 'ஒரு குழந்தையின் வரலாறு' என்ற புத்தகத்தில் மில்லிசன்ட் ஷின்னும் தெளிவாகச் சுட்டிக்காட்டுவது போல, ஒவ்வொரு குழந்தையும் – அவர்கள் பள்ளிக்குச் செல்லும் வரை, தாம் வளர வளர இவற்றை மேற்கொள்கின்றனர். இவர்கள் அனைவருக்கும் பள்ளியில் என்ன நேர்கின்றன என்றால், அங்கு இத்தகைய சவால்களை அச்சுறுத்தல்களாகப் பார்க்கக் கற்றுத் தரப்படுகிறார்கள். இத்தகைய சவால்களில் தோல்வியுறும் வாய்ப்புகள் அதிகமாக இருக்கின்றன என்பதனால் மட்டுமல்லாமல், அவ்வாறு தோல்விக்குள்ளாகும் போது விமர்சனங்களையும், கிண்டல் - கேலிகளையும், அவமரியாதைகளையும், தண்டனைகளையும் சந்திக்க வேண்டி வரும் என்ற அச்சுறுத்தல்கள் உருவாக்கப்படுகின்றன என்பதனாலேயே அவர்கள் அங்கு இத்தகைய சவால்களைத் தொடர முடிவதில்லை. இத்தகைய அன்றாட அச்சுறுத்தல்களிலிருந்து தப்பிப்பதற்காக, பள்ளிக்கு வெளியில் கூட இத்தகைய சவால்களை நிர்ணயித்துக் கொள்வதில் இருந்து குழந்தைகள் விலகி விடுகிறார்கள். அவர்கள் பள்ளியில் கற்கும் இந்த அச்ச உணர்வு அவர்கள் வாழ்க்கை முழுவதும் தொடர்கிறது. முன்பெல்லாம் இணக்கமாகத் தெரிந்த இந்த உலகம், அல்லது குறைந்தபட்சம் சமநிலையாகவாவது அவர்கள் உணர்ந்த இந்த உலகம் மேலும் மேலும் கணிக்க இயலாததாகவும், அபாயகரமான எதிரியாகவும் அக் குழந்தைகளுக்குத் தோன்றத் தொடங்குகிறது.

மற்ற பல காரியங்களைப் போன்றே, இதிலும் நாம் தலைகீழாகவே காரியங்களை ஆற்றுகிறோம். முதலில் திறன்களில் பயிற்சி பெறுவது, பின்னர் அதைக் கொண்டு பயனுள்ள, ஆர்வமுள்ள காரியங்களில் ஈடுபடுவது என்ற அடிப்படையில் சிந்திக்கிறோம். ஆனால், ஒரு அர்த்தமுள்ள, சிறந்த வழிமுறை இதற்கு எதிர்மறையானது. ஏதோ சில வேலைகளை நிர்ணயித்து அதில் ஈடுபடத் தொடங்குவது, தொடர்ந்து அவற்றின் மீதான ஆவலைப் பெருக்கிக் கொண்டு, அதற்குத் தேவையான திறன்களில் பயிற்சி பெறுவது என்பதுதான் சிறந்த வழி. எழுதுவதும், வாசிப்பதுமே குழந்தைகள் பேசுவதற்கும், மக்களைச் சென்றடைவதற்கும் சிறந்த வழிமுறைகள் என்பதை அவர்கள் உணர்வதில் நாம் உதவ வேண்டும் என்று நினைத்தோமானால், அதற்காக அதற்குத் தேவையான பயிற்சிகளைத் திணிப்பதும், லஞ்சம் தருவதும் கூடாது. அவற்றில் ஈடுபடும் போதும் அதனைப் பெற வேண்டும் என்று குழந்தைகள் விரும்பியே தீருவார்கள்.



குழந்தைகள் வாசிக்கக் கற்பதற்கு வழக்கமான பள்ளிகளில் மேற்கொள்ளப்படுவதாக நாம் நினைக்கும் வழமையான பயிற்சி முறைகள் / பாட முறைகள் கூட பின்பற்றப்படாத பல பள்ளிகள் இருப்பதை நான் அறிவேன்; எனக்குத் தெரியாத மேலும் பல பள்ளிகள் கூட இருக்கலாம். ஒரு ஆசிரியருக்கு 40 குழந்தைகள் என்ற விதத்தில் அடைசலான வகுப்பறை. குழந்தைகளும் விசேஷமானவர்களாக இருக்க மாட்டார்கள். சராசரி வாசிப்புத் திறன் கூட இருக்காது. வாசிப்புப் பழக்கம் இல்லாத வீடுகளிலிருந்து வருபவர்களாக இருப்பார்கள். இவர்கள் எவ்வாறு கற்பார்கள்? ஏன் அவர்கள் கற்க வேண்டும்? என்ன நடக்கும்?...

☐ **ஜூன் 6, 1965**

# 5
# விளையாட்டுகள்

இன்று டோமியை நீச்சல் குளத்துக்கு அழைத்துச் சென்றோம். இந்த ஆண்டின் முதல் வெளிப் பயணம் இதுதான். இந்த முதல் அனுபவத்திலேயே, அவனையொத்த குழந்தைகள் தைரியமிழந்து விடுகிற மோசமான சம்பவம் அவனுக்கு நிகழ்ந்து விட்டது. நீச்சல் குளத்தின் மேல் உள்ள முதல், இரண்டு படிகளில் நின்று கொண்டிருந்தான். அப்படிகள் கீழ்நோக்கித் தண்ணீருக்குள் சென்றன. இங்குதான் அவன் வந்திருக்க வேண்டும்; ஆனால் அவன் என்னுடன் 'நீந்த' வர மறுத்து விட்டான். மாறாக தண்ணீரைப் பார்த்துக் கொண்டே படிகளில் சுற்றி வந்தான். அப்போது திடீரென்று கால் இடறியதால் மனதுக்குள் அதிர்ச்சியடைந்தான். உடனடியாக அவனை நீச்சல் குளத்துக்கு அப்பால் எடுத்துச் சென்றோம். அங்கு சிறிது நேரம் ஆசுவாசப்படுத்திக் கொண்டு, மீண்டும் தைரியத்துடன் குளத்துக்கு வந்தான். முன்பு 'நீந்த' வர மறுத்த டோமியை இம்முறை 'நீந்த' வருகிறாயா என்று கேட்டதும் உடனே ஒப்புக் கொண்டான். நான் அவனைக் கைகளில் தூக்கிக்கொண்டு தண்ணீரில் நடந்தேன். தண்ணீர் அவனது மார்பு வரை சென்றது. மற்றக் குழந்தைகள் செய்வது போன்றே அவன் தனது கைகள் மற்றும் கால்களால் என்னைப் பற்றிக் கொண்டான். ஆனால், தண்ணீர் அவன் தோள்வரை ஓடும் வகையில் அடிக்கொருதரம் அவனை மேலும் தண்ணீரில் அமிழ்த்தினேன். அவன் இதை விரும்பவில்லை போல் தோன்றியது. எனவேதான் இதனைத் தொடரவில்லை. ஆனாலும் அவன் என் மீதுள்ள பிடியைத் தளர்த்தவில்லை. சீக்கிரமே தண்ணீரிலிருந்து வெளியேற விரும்பினான். இன்று அவன் விரும்பியது இதுதான்.

☐ ***ஜூன் 9, 1965***

தண்ணீரில் விளையாடவும், நீந்தவும் டோமி இன்று அதிக ஆர்வத்துடன் இருந்தான். முதல் முறையாக ஒரு நீச்சலும் போட்டான். என்னை மிகவும் லேசாகத்தான் பிடித்திருந்தான். அதைக் கூட அவன் அதிகமாக விரும்பவில்லை. அவனுக்கு அது உண்மையில் பிடித்திருந்தது. தண்ணீர் அவனது தோள்களுக்கு மேலாக ஓடிய போது கூட மகிழ்ச்சு அடைந்தான். இவ்வாறு சிறிது நேரம் சென்றபின்,

அவன் என்னைப் பிடிக்காவிட்டாலும் கூட என்னால் அவனைச் சமாளிக்க முடியும் என்றுதான் நினைத்தேன். அவனது கால்களின் மீதான எனது பிடியை மெதுவாகத் தளர்த்தத் தொடங்கினேன். அவனும் எதிர்ப்புத் தெரிவிக்கவில்லை. மேலும், சுதந்திரமாக நீரில் சுற்றி வருவது அவனுக்கு மிகவும் பிடித்திருந்தது போலத் தோன்றியது. பிறகு, அவனது உடலை எனது கைகளால் இறுக்கமாகப் பிடித்துக் கொண்டு, எனது கழுத்தைக் கட்டிக் கொண்டிருந்த அவனது கைகளை மெதுவாகத் தளர்த்தச் செய்தேன். இவ்வாறு ஒரு வகையில் அசலான நீச்சல் நிலையை அவன் அடைய முடிந்தது. இவ்வாறு சிறிது நேரம் கழித்து, அவன் தனது கால்களை நீரில் உதைக்கும்படி அவசரப்படுத்தினேன். எவ்வாறு கால்களை அசைக்க வேண்டும் என்பதைக் காட்டினேன். அவனுக்கு இது பிடித்திருந்தது, எனவே, அவன் கால்களை உதைக்கத் தொடங்கினான். எப்போதும் அவனுடன் ஒட்டியுள்ள தீவிரத்தன்மையுடன் உதைத்தான். இப்போது, எனது பிடியை முழுமையாக விலக்கி, அவனை சிறிது நேரம் தண்ணீரில் நீந்த விட முடியும் என்று தோன்றியது.

தண்ணீர் என்ற இந்தப் புதிய பொருள் மீதான அவனது அனுபவங்களைப் பெறும் இந்த முயற்சிகள் சீராக வளரவும் இல்லை; இடையூறுகள் இல்லாமலும் இல்லை. சிறு குழந்தைகளின் துணிச்சல், தைரியம் (அவர்களுக்கு மட்டுமல்ல) ஏற்ற - இறக்கம் கொண்டது. அலையோட்டம் போல நிமிடத்திற்கு நிமிடம், நொடிக்கு நொடி மாறக் கூடியது. இரண்டு வயதுக் குழந்தைகளைக் கவனிக்கும்போது இதனை நாம் தெளிவாகக் காண முடியும். அவர்கள் பூங்காவிலோ, விளையாட்டுத் திடலிலோ விளையாடும்போதும், அல்லது தமது தாயுடன் நடக்கும் போதும் இதைக் காணலாம்.

அண்மையில், பாஸ்டன் நகர பொதுப் பூங்காவில் இத்தகைய ஒரு காட்சியை நான் கண்டேன். குழந்தைகளின் தாய்மார்கள் ஒரு பெஞ்சில் அமர்ந்திருந்தனர். குழந்தைகள் அவர்களைச் சுற்றி விளையாடிக் கொண்டிருந்தனர். கொஞ்ச நேரம் தமது தாய்மார்கள் இருப்பதையே மறந்து துணிச்சலாக அட்டகாசம் செய்து கொண்டிருந்தனர். சிறிது நேரத்தில், தமது சக்தியும் நம்பிக்கையும் கரையும் போது, தமது அம்மாக்களிடம் வந்து கால்களைக் கட்டிக் கொள்வார்கள். சிறிது நேரத்தில் மீண்டும் சக்தி ஏற்றிக் கொண்டு அடுத்த கட்டத்திற்குத் தயாராகினர். பின்னர் மீண்டும் சக்தியைச் சேகரித்து வருவார்கள். மீண்டும் துணிச்சலை நோக்கி ஓடுவார்கள்.

இதே போன்றுதான் நீச்சல் குளத்திலும், அந்தக் குழந்தையின் அனுபவங்களும், காலமும் ஏற்ற - இறக்கங்களுடன் கழிந்தன. சில நேரங்களில் தன்னைத் தனியாக நீந்த விடும்படி செய்வான்.



கால்களையும், கைகளையும் சுயமாக இயக்கி நீந்துவான். மற்ற நேரங்களில் எனது கரங்களை பலமுள்ளது மட்டும் இறுக்கமாகப் பிடித்துக் கொள்வான். பல நேரங்களில் என்னையும் சேர்த்து முன்னால் இழுப்பான்; அந்த அளவுக்கு இரும்புப் பிடியாக இருக்கும். அந்தப் பிடியை விட்டு விடக் கூடாது என்பது போல அவனது முகபாவம் இருக்கும். அல்லது படிகளில் ஏறி உட்கார்ந்து கொள்ளலாம் என்றோ, நீச்சல் குளத்திலிருந்து சென்று விடலாம் என்றோ கூறுவான். சில நிமிடங்கள்தான். பிறகு மீண்டும் தண்ணீருக்குள் வந்து விடுவாள்;

பல பெற்றோர்களும் தமது சிறிய குழந்தைகளுக்கு நீச்சல் கற்றுக் கொடுப்பதைப் பல சந்தர்ப்பங்களில் நான் கவனித்திருக்கிறேன். ஆனால் இது நீண்டநேரம் நீடிக்காது. ஏனெனில், இந்த ஏற்ற இறக்கும் குறித்து அவர்கள் எதுவும் அறிந்திருப்பதில்லை. அவர்களது கவனக்குறைவுதான் இதற்குக் காரணமா? குழந்தைகளின் உணர்வுகளுக்கு முக்கியத்துவம் அளிக்காதது காரணமாக இருக்கலாம். தமது ஊக்கப்படுத்துதல், தூண்டி விடுதல் அல்லது கோபம், மிரட்டல் மூலம் இதனை எளிதாகச் சமாளித்து விடலாம் என்று அவர்கள் நினைக்கலாம். குழந்தைகளின் உணர்வுகள் மீது அக்கறை இல்லாத அவர்கள் குழந்தைகள் உணர்வுகளைக் கவனிக்கவும் மாட்டார்கள். இத்தகைய சூழலில் ஆசிரியர்களாக இருப்பார்கள். அவர்கள் முழுவதும் தோல்வியடையா விட்டாலும், ஒரு முக்கிய அம்சத்தை இழந்து விடுவார்கள். தனது சக்தியைச் செலவழித்து விட்டதாக உணரும் ஒரு குழந்தை மீண்டும் தனது சக்தியைத் திரட்டிக் கொள்ள அனுமதிக்கப்படும் போது, நாம் அவர்களை உந்தித் தள்ளுவதை விட, அதிக வேகத்தில் மீண்டும் முன்னேறுகிறது என்பதை அறியாமல் இருந்து விடுகிறோம்.

டோமி எப்போதுமே ஒரு அசாதாரணமான, துணிச்சல் கொண்ட ஒரு குழந்தை என்பது உண்மைதான். அக்கறையுடனும், சுயமரியாதையுடனும் நடத்தப்படும் ஒரு சில குழந்தைகள் மட்டுமே அவனது வேகத்திற்கு ஈடு கொடுக்க முடியும். ஆனால், அடிப்படைக் கொள்கைகள் எப்போதும் உண்மையானவை. ஒரு குழந்தை எதில் அச்சம் கொள்கிறதோ அதில் ஈடுபடும்படி நாம் தொடர்ந்து வற்புறுத்தி வந்தால், அவன் மேலும், மேலும் கோழையாக மாறி, நாம் திணிக்கும் நெருக்கடிகளில் இருந்து எப்படித் தப்பிப்பது என்பதிலேயே தமது மூளையையும், ஆற்றலையும் பயன்படுத்தத் தொடங்குவான். அதே சமயம், அவனது வரம்புகளுக்கு அப்பாற்பட்டு நாம் அவனை வலியுறுத்துவதை மிகக் கவனமாகத் தவிர்த்து வந்தான். அவனாகவே அதில் துணிச்சலுடன் இறங்கத் தயாராவான்.

உதாரணமாக, டோமியின் சகோதரி லிசாவை எடுத்துக் கொண்டால், அவள் டோமியை விட தைரியம் குறைந்தவள். அவள் முதல் முறையாக நீச்சல் குளத்துக்குச் சென்றபோது, வெறுமனே மேல் படியில் உட்கார்ந்து கொண்டு, கால்களால் தண்ணீரை அளைந்து கொண்டிருந்தாள். அவளது தோரணையும், எண்ணமும் இது ஒரு ஆபத்தான செயல் என்பது போல இருந்தது. அவளைத் தண்ணீருக்குள் இறக்குவதற்கும், அவளைத் தூக்கிக் கொண்டு நீந்த அவள் சம்மதிப்பதற்கும் பல வாரங்கள் ஆகின. அதற்கு அடுத்த ஆண்டு கோடையில் தான் தாமாகவே தண்ணீரில் நீந்த அவள் பழகினாள். ஆனால் அவளது இயல்பான மென்மைத் தன்மையையும், எச்சரிக்கை உணர்வையும் நாங்கள் மிகவும் மதித்தோம். இதன் விளைவாகத்தான், அவளால் தனது பயத்திலிருந்து மீண்டு, நீச்சலை வேண்டி விரும்பிக் கற்க முடிந்தது. தற்போது அவளுக்கு ஆறு வயதாகிறது. அவள் ஒரு பயமில்லாத நீச்சல் வீராங்கனையாக உள்ளாள். அவளையொத்த குழந்தைகளை விட இரு மடங்கு அதிகமாக அபாயப் பகுதிகளில் கூட நீந்துகிறாள். இந்தக் கோடையில் அவள் தனது நண்பர்களுடன் கடுமையான நீச்சல் பயிற்சியில் ஈடுபட்டு வருகிறாள்.

### □ ஜூன் 10, 1965.

இன்று குளத்தின் ஆழம் குறைந்த பகுதியின் குறுக்காக ஒருவாறு இரு முனைகளையும் இணைத்துக் கட்டப்பட்டிருந்தது. சிறிய குழந்தைகள் இதன் அருகில் பாதுகாப்பாக நீந்தி விளையாட முடியும். இந்தக் கயிறு டோமியின் ஆர்வத்தைத் தூண்டியது. குறிப்பாக அதனுடன் இணைக்கப்பட்டிருந்த இரு நீலநிற பிளாஸ்டிக் மிதவைகளும், ஒரு வெள்ளை நிற பிளாஸ்டிக் மிதவையும் அவனை மிகவும் கவர்ந்தன. இவற்றைப் பற்றிக் கொண்டு மிதக்க இயலும். உண்மையில், நேற்று அவன் காலால் உதைக்கவும், கைகளால் தள்ளவுமாக நீச்சல் கற்றுக் கொண்டதை, இன்று தொடரும் எண்ணம் இன்றும் அவனுக்கு இருந்ததாகத் தெரியவில்லை. மாறாக, அந்தக் கயிறையும், மிதவைகளையும் ஆராய்ச்சி செய்வதில் இறங்கினான். முதலில், இது அவன் நீச்சல் கற்றுக் கொள்வதில் இருந்து அவனைத் திசை திருப்பி விடும் என்றே, மற்ற வயது வந்தோரைப் போன்று, நானும் நினைத்தேன். ஆனால் எனது எண்ணம் தவறு. மிக விரைவிலேயே, கயிற்றின் ஆதரவுடன் தண்ணீரில் யாருடைய உதவியும் இல்லாமல் நிற்க முடியும் என்பதைக் கண்டு கொண்டான். மேலும், தண்ணீரில் மேலும் புதிய அனுபவங்களைப் பெறுவதற்கு அந்தக் கயிறைப் பயன்படுத்தினான். முதலில் அவன் அந்தக் கயிற்றைப் பற்றி, அதன் பலத்தைப்



பரிசோதித்து, நம்பிக்கை அடைந்த போது, அவன் மீதான எனது பிடியைப் படிப்படியாகத் தளர்த்தி, எனது ஆதரவையும் படிப்படியாகக் குறைத்து, கயிறே நல்ல பாதுகாப்பாக உள்ளது என்பதை உணரச் செய்தேன். உண்மையில், தமது சொந்த உடலின் மிதவைத் தன்மையிலும், அவன் அணிந்திருந்த சிறிய பிளாஸ்டிக் மிதவையின் உதவியிலும் தான் அவன் பாதுகாப்பாக இருந்தான் என்பதுதான் உண்மை.

முதலில் அவன் கயிற்றைப் பற்றிக் கொண்டிருந்தபோது நான் அவனுக்கு மிக அருகில் மட்டும் நின்றேன். பிறகு, அவனை நான் பிடித்துக் கொண்டிருக்கவில்லை என்பதைப் படிப்படியாக உணர்ந்து கொண்டபோது, நானும் படிப்படியாக அவனை விட்டு விலகி, அவனுக்கு முழுமையான சுதந்திர உணர்வை அளித்தேன். யாரும் தன்னைப் பிடித்துக் கொண்டிருக்கவில்லை என்ற உணர்வே அவனை மிகவும் கிளர்ச்சியடையச் செய்தது. இது அவனது துணிச்சலுக்கு மிகப்பெரிய அளவில் அழைப்பு விடுத்தது. சிறிதுநேரம் கயிறைத் தனித்துப் பிடித்துக் கொண்டிருந்து விட்டு 'என்னைப் பிடி' என்றான். பிறகு, சிறிது நேரம் அவனை நான் பிடித்துக் கொண்டிருந்ததும், 'என்னைப் பிடிக்காதே' என்பான். மீண்டும் அவனைத் தனியாக விட்டுவிடுவேன். அவன் எப்பொழுதெல்லாம் தனியாக நிற்க வேண்டும் என்று விரும்பினானோ அப்போதெல்லாம் என்னை விலகிச் செல்லும்படி கூறுவான். இந்த சமயங்களில், கயிற்றில் உள்ள பிளாஸ்டிக் மிதவைகள் அதனுடன் தொங்கிக் கொண்டிருப்பதைக் கண்டுபிடித்தான். பின்னர் இது ஒரு சுவாரஸ்யமான விளையாட்டாகி விட்டது. தண்ணீரில் இருந்த பெரும்பாலான சமயங்களில் அந்த மிதவைகளை இந்தப் பக்கத்திலிருந்து அந்தப் பக்கம் வரை நகர்த்துவதிலேயே கழித்தான். மேலும், அவன் கயிற்றைப் பற்றிக் கொண்டிருந்த சமயங்களில், அவனது கால்கள் தாமாக மிதப்பதையும் கண்பிடித்தான். எனவே பின்புறமாக நீந்துதலில் ஈடுபட்டான்.

அப்போது குளத்தில் மேலும் அதிகமான குழந்தைகள் இருந்தனர். அவர்கள் நீந்திக் கொண்டும், தண்ணீரை அலம்பிக் கொண்டும், அடித்துக் கொண்டும், படிகளில் இருந்து குதித்துக் கொண்டுமிருந்தனர். இதனால் நீர் வளையங்கள் உருவாகியது. இது அவனுக்குப் பெரும் பிரச்சனையாக இருந்தது. முகத்தில் நீர் தெறித்துக் கொண்டும், சில சமயங்களில் அலை உயரும்போது அவனது வாய், மூக்கு வரை தண்ணீர் உயர்ந்தது. இதை நான் பார்க்கும் வரை, அந்த உணர்வு எனக்கு ஏற்படவில்லை. அதாவது தண்ணீர் எப்போதெல்லாம் வாய்க்கும், மூக்கிற்கும் ஏறுகிறதோ அப்போதெல்லாம் தனது வாயையும், மூக்கையும் தாமாகவே அடைத்துக் கொள்ளும்

அனிச்சைச் செயல் பயிற்சி எடுப்பது நீச்சலின் முக்கிய அம்சம் என்பதாகும். நீச்சலில் பயிற்சி பெற்ற விற்பன்னர்கள் இதனை யோசிக்காமலேயே செய்து விடுவர். கீழ்வாயில் தண்ணீர் ஓடிக் கொண்டிருந்தால் கூட மேல் வாயைத் திறந்து கொண்டு அவர்களால் மூச்சுவிட முடியும். இயல்பாகவே, இத்தகைய இப்பயிற்சிகள் சிறு குழந்தைகளுக்கு இருப்பதில்லை. உண்மையில் இதற்கு நேர்மாறாக நடைபெறுகிறது; முகத்திற்கு தண்ணீர் ஏறும் போது உண்மையில் அவர்கள் அதிர்ச்சி அடைகிறார்கள். வாய் மற்றும் நாசியிலிருந்து தண்ணீரை வெளியேற்றுவது எப்படியென்பது அவர்களுக்குத் தெரியாது. இப்படிச் செய்ய வேண்டுமென்பது கூட அவர்களுக்குத் தெரியாமல் இருக்கலாம். எனவே, இவ்வாறு மேலெழும்பும் தண்ணீரைக் குடித்தும் விடுகிறார்கள். இதனால் சளி, இருமல் போன்ற பிரச்சனைகள் ஏற்படுகின்றன. அதிர்ஷ்டவசமாக, இதுபோன்று தண்ணீர் உள்ளே போகும்போது அவனால் அதை எளிதாகத் தடுக்க முடிந்தது. இந்தச் சந்தர்ப்பங்களை அவன் விரும்பவில்லை; அப்போது அவனைப் பிடித்துக் கொள்ளும்படி கூறினான். அந்த சமயம் அழவோ, குளத்தை விட்டு வெளியேற வேண்டும் என்றோ கூறுவதே இல்லை. "இந்த மாதிரி சந்தர்ப்பங்களில் ரொம்ப அதிகப் பேர் இருக்காங்க" என்று கூறினான். இதை நானும் ஏற்றுக் கொள்ள மட்டுமே முடியும்.

ஒரு வயது குழந்தைகளிடம், இந்த மூக்கை அடைத்துக் கொள்ளும் பழக்கம் இயல்பாகவே உள்ளது என்றும், அவர்கள் மீனைப் போன்று எளிதாக நீந்தும் ஆற்றல் படைத்தவர்கள் என்றும் படித்திருக்கிறேன். ஒரு வயதுக் குழந்தைகள் நீச்சலை மிகவும் விரும்புகிறார்கள். ஆனால், தொடர்ந்து அவர்களுக்குப் பயிற்சி அளிக்கப்படவில்லை என்றால் மன்று, நான்கு வயதில் நீச்சல் மறந்து போவதுடன், மீண்டும் புதிதாக நீச்சல் பழக வேண்டிவரும்.

ஒரு குழந்தையின் வாயும், நாசியும் தண்ணீருக்குக் கீழே இருக்கும்போது இதுபற்றி கவனமாக இருக்கப் பயிற்சி பெறுவது மிகவும் எளிதுதான். குறிப்பாக இது போன்ற நீச்சல் குளத்தில் இருக்கும்போது அது ஒன்றும் மிகக் கடினம் அல்ல. ஆனால், இந்தக் குளம் மிகவும் சிறியதாகவும், நெரிசல் மிகுந்ததாகவும் இருந்தது. மேலும், அதுவும் வறண்ட நிலப் பகுதியில் உள்ளதால் அலைகளைக் கட்டுப்படுத்தும் மேல் நீரோட்டமும் கிடையாது. இச் சூழ்நிலையைச் சமாளிக்க புதிய வழிகளை நாங்கள் கண்டுபிடிக்க வேண்டியிருந்தது. இதற்கு உதவும் ஒரு விளையாட்டைத் தற்செயலாகக் கண்டுபிடித்தோம். இதுபோன்று வாய் வரை தண்ணீர் மேலே ஏறிய ஒரு சந்தர்ப்பத்தில் நான் அவனை நெருக்கமாகப் பிடித்துக்



கொண்டிருந்தேன்.அவன் அப்போது தன்னிச்சையாகவும், வெகு இயல்பாகவும் அலையை என் மீது அடித்துத் தள்ளினான். உடனே அதை வெறுப்பது போலவும், தண்ணீர் உள்ளே போய் புரையேறியது போலவும் நடித்து மிகைப்படுத்தினேன். எனது இந்தச் செயல் அவனுக்கு மிக மிகப் பிடித்திருந்தது. உடனே மீண்டும் ஒருமுறை குனிந்து, தண்ணீரைத் தனது வாய்க்கு வரச்செய்து, அத் தண்ணீரை என் மீது ஊதினான். இந்த விளையாட்டு பல பயன்களைத் தந்தது. தண்ணீர் உள்ளே சென்றால் இருமுவதும், புரையேறுவதும் வயது வந்தோராக இருந்தாலும் அவர்களுக்கும் இது சகஜம்தான் என்பதையும், தான் மட்டும் இதனால் கிரமப்படவில்லை என்பதையும் இதன் மூலம் பார்த்திருப்பான். மேலும், இது போன்ற நேரங்களில் தண்ணீரைக் குடிக்க நேர்வது (அலை ஏற்றத்தால் தண்ணீர் வாய்க்குள் செல்வது) ஒன்றும் விபத்தோ, ஆபத்தோ இல்லை என்பதையும் கண்டு கொள்வான். இறுதியாக, தண்ணீர் வாய்க்கு ஏறும்போது அதைக் கட்டுப்படுத்த வேண்டும் என்பதையும் உணர்ந்திருப்பான். அவன் இதைச் செய்தபோது, தண்ணீரை வாயால் ஊதித் தள்ளச் வேண்டும் என்று நான் செய்து காட்டினேன். ஆனால், என்னைப் போன்று செய்ய அவன் விரும்பவில்லை. எனவே நான் விட்டு விட்டேன்.

### ☐ ஜூன் 12, 1965

இன்று ஒரு சாதனை நாள். நாங்கள் தண்ணீருக்குள் இறங்கியதும், அவனுடன் ஒரு ரவுண்ட் நானும் நீந்திச் செல்லக் கேட்டான். எனவே, அவனைத் தாங்கிக் கொண்டு அவனைச் சிறிது தூரம் நீந்தச் செய்தேன். அவன் என்னைப் பிடித்துக் கொண்டிருக்கவில்லை. கால்களையும் கைகளையும் அசைத்து இயங்கினான். நான் அவனை மிகவும் மென்மையாகப் பிடித்துக் கொண்டிருக்க முடிந்தது. சிறிது நேரத்திற்குப் பின்னர் எந்த ஒரு ஆதரவும் இன்றி நீந்தினான். "நீயாக நீந்துகிறாய். நீயாக நீந்துகிறோய்" என்றேன். அவளது தெளிவான உணர்ச்சியில் இருந்து இதை அவன் புரிந்து கொண்டான் என்பது புரிந்தது. இறுதியாக எனது கைகளை விலக்கி, தண்ணீருக்கு மேலாகத் தூக்கிக் கொண்டேன். அவனுக்கும், அவனது அம்மாவுக்கும் அவன் தண்ணீரில் தனியாகச் செயல்படுகிறான் என்பதைக் காட்டினேன். இவ்வாறு அவன் சில நொடிகள்தான் இருக்க முடியும் என்பதால், யாரும் பிடிக்கவில்லை என்பதால் அவன் பயந்து விடுவதற்கு முன்னால் எந்த நேரமும் அவனைத் தாங்கத் தயாராக இருந்தேன்.

பின்னர், அவன் வெளியேறி சூரிய ஒளியில் தன்னை வெப்பப் படுத்திக் கொண்டும், ஓய்வெடுத்துக் கொண்டும் இருந்தபோது, நான் மட்டும் சிறிதுநேரம் தனியாக நீந்தினேன். நான் ஆழமான பகுதிக்குச்

சென்றபோது, அவனும் அவனது அம்மாவும் நின்று கொண்டிருந்தனர். அப்போது, அவன் குதிக்கும் பலகையிலிருந்து குதிக்க விரும்புவதாகவும், நான் அவனைப் பிடித்துக் கொள்ள வேண்டுமென்றும் கூறினான். "உண்மையிலேயே விரும்புகிறாயா?" என்று கேட்டேன். அவன், "ஆமாம்" என்றான். மேலும் பலகையின் மீது ஏறி, முனைக்கு வந்து, திடீரென்று தண்ணீருக்குள் குதித்தான். நான்அவனைப் பிடித்து, மீண்டும் ஏணி வரை அவனைக் கொண்டு விட்டேன். இரண்டாவது மூன்றாவது தடவைகளும் அவன் குதித்தான். அங்கு மூத்த குழந்தைகளும் வரிசையாகக் காத்திருக்காவிட்டால் மேலும் பல தடவைகள் குதித்திருப்பான். ஆனால் இந்த சாகச நிகழ்ச்சி விரைவிலேயே மற்றொரு பிரச்சனையைக் கொண்டுவந்தது. பலகையில் இருந்து குதித்ததும், முழு குளமுமே தனக்குச் சொந்தம் என்ற உணர்வு அவனுக்கு ஏற்பட்டு விட்டது. எனவே, கயிறை ஒட்டியுள்ள ஆழமான பகுதிக்கும் சென்று நீந்த வேண்டும் என்று கேட்டான். அருகில் சென்றதும் நேராக ஆழமான பகுதிக்குச் சென்று தனது சக்தி முழுவதையும் திரட்டி நீந்தத் தொடங்கினான். நானும் பின் சென்று, எனது மார்பு வரை தண்ணீர் ஓடும் பகுதியோடு அவனை நிறுத்தி அவனைக் கரையை நோக்கித் திருப்பி விட்டேன். ஆனால் ஆழமான பகுதி முழுவதும் செல்வேன் என்றான். அதுமட்டுமல்லாமல் மீண்டும் திரும்பி ஆழமான பகுதியை நோக்கிச் சென்றான். மீண்டும் அவனைத் திருப்பி விட்டேன். அதற்கு எதிர்ப்புத் தெரிவித்தான். மீண்டும் திரும்பினான். உடனே, அவனது அம்மாவும், குளக் காப்பாளரும் சேர்ந்துகொண்டு அங்கே போகக் கூடாது என்றனர். ஆழமில்லாத பகுதியிலேயே நீச்சல் பழக வேண்டும். ஆழமான பகுதியில் நீந்தும் அளவுக்கு அவன் பெரிய பையன் இல்லை என்றனர். எதையும் கேட்க அவன் தயாராக இல்லை. தன் நிலையில் வாதம் செய்தான். தன்னால் முடிந்த மட்டும் நீந்துவேன் என்றான். இருந்தாலும், அவனது சாமர்த்தியம் எங்களிடம் பலிக்காது என்பது தெரிந்ததும் அழுதான், கத்தினான். அதிருப்தியும், வேதனையும் அடைந்தான். நாங்களும் அவனை சமாதானம் செய்யவில்லை. நீந்தி தனது திறமையை நிரூபித்து விட்டதால், குளம் முழுவதிலும் தனக்கு உரிமை உள்ளது. ஆனால் ஆழமில்லாத பகுதியில் மட்டும் தன்னை நீந்தச் செய்து தனக்கு எதிராக சதி செய்கிறார்கள் என்று அவன் நினைப்பது தெரிந்தது.

அப்போது நாங்கள் முட்டாள்தனமாகவும், தவறாகவும் நடந்து கொண்டோம் என்று எனக்கு இப்போது தோன்றுகிறது. இதை ஏன் இவ்வளவு பெரிய பிரச்சனையாக ஆக்கினோம்.' மீண்டும் அது நடந்தால், "சரி. நீ விரும்பினால் ஆழமான பகுதிக்கும் செல். நானும் உன்னுடன் நீந்துகிறேன்" என்றுதான் கூறியிருப்பேன். இதனால் என்ன ஆபாயம் நேர்ந்து விடும்? மிதவை உடை அணிந்திருப்பதால் அவன் ஒன்றும் மூழ்கி விட மாட்டான்.'அவன் சக்தி இழந்து விட்டாலோ, சோர்வடைந்து விட்டாலோ அல்லது தண்ணீர் குடித்து விட்டாலோ எளிதாக அவனை என்னால் பிடித்துக் கொள்ள முடியும். ஆனால், ஆழமான பகுதியில் நீந்தும் வாய்ப்பை அவனுக்கு அளிக்காததன் மூலம், அவன் மீதான நம்பிக்கையின்மையைத் தான் தெரியப்படுத்தியிருக்கிறோம்.



## ☐ ஜூன் 16, 1965

மோசமான வானிலை எங்களைச் சில நாட்கள் நீச்சல் குளத்துப் பக்கம் செல்ல விடாமல் செய்துவிட்டது. இன்று சூரியன் கருணை காட்டினான். நாங்கள் காரில் ஏறியதுமே, டோமி ஆரம்பித்து விட்டான்; "என்னைப் பிடிக்க வேண்டாம், நான் நானாகவே நீந்துகிறேன்" என்று திரும்பத் திரும்பக் கூறிக் கொண்டே வந்தான். நீச்சல் குளத்தில் என்ன செய்ய வேண்டும் என்பதைத் தெளிவாகக் கற்பனை செய்து வைத்திருந்தான்.இந்த வயதுக் குழந்தைகள், குறிப்பிட்ட அளவு பெரிய குழந்தைகளால் முடியாதது என்று அறிஞர்கள் கூறும் மூளைச் செயல்பாடு வகை இதுதான் என்று நினைக்கிறேன். நான் அங்கு சென்று சேர்ந்ததும், நீச்சல் உடையை மாட்டிக் கொண்ட அவன், நேராகத் தண்ணீரில் இறங்கி, எனது உதவி சிறிதும் இல்லாமல் நீந்தத் தொடங்கினான். மிதவை, அவன் தோள்களுக்கு நடுவில் இருந்ததால், அவன் நீரில் செங்குத்தாக மிதந்தான். இதனால் அவன் நீந்தி முன்னேறுவது கடினமாக இருந்தது. மற்ற குழந்தைகளும் குளத்தில் இறங்கி விளையாடியதாலும், கும்மாளம் போட்டதாலும், அவன் முகத்தில் தண்ணீர் அடித்த பிறகே, மேலும் நீந்த முடியாமல் நிறுத்தி, உதவி தேடி சுற்றுமுற்றும் பார்த்தான். வெளியே வந்து தும்மி, இருமி, ஆசுவாசமான பின்னர், மீண்டும் தண்ணீருக்குள் சென்றான். இவ்வாறு மூன்று அல்லது நான்கு தடவைகள் ஆழமில்லாத பகுதி முழுவதும் நீந்தினான். மற்ற நேரங்களில் கயிறைப் பிடித்துத் தொங்கிய படியோ, எனது கரங்களின் மீது படுத்தபடியோ நீந்தினான்.

## ☐ ஜூன் 18, 1965

முகம் வரை தண்ணீர் உயரும்போது அதை எப்படிச் சமாளிக்க வேண்டும் என்று இன்றுதான் முதல் முறையாகக் கற்றுக் கொண்டான். முன்பு பல தடவைகள் செய்தது போலவே, இன்றும் படிகளில் இருந்து எனது கைகளில் குதித்து விளையாடத் தொடங்கினான். இருந்தபோதும், இன்று அவனுக்கு ஏதோ குழப்பம் இருந்தது போலும்,

எனது கைகளால் பிடிப்பதைவிட, எனது புஜங்களால் நான் பிடித்துக் கொள்ள வேண்டும் என்று கேட்டுக் கொண்டான். சிறிது நேரம் இதை நிறுத்தி விட்டோம். சிறிது நேரம் இவ்வாறு சென்ற பிறகு தைரியம் பெற்றவனாக, அவன் படிகளுக்கு நீந்திச் செல்ல விரும்பினான். இப்போது நான் பெயரளவுக்கு மட்டும் ஆதரவு கொடுத்தேன். இந்த அனுபவத்தைத் தொடர்ந்து, தனியாக நீந்த முடியும் என்பதைக் கண்டு கொண்டான். தண்ணீரில் தன் விருப்பம் போல நீந்தினான். தன் இஷ்டம் போல திரும்பி, திரும்பி நீந்தி வந்தான். இது அவனுக்கு சுவாரஸ்யமாகவும், வேடிக்கையாகவும் இருந்தது.

இடைஇடையே நாங்கள் ஓய்வெடுத்துக் கொண்டிருந்த ஒரு சந்தர்ப்பத்தில், ஒருவர் தனது மூன்று சிறிய குழந்தைகளுக்கு நீச்சல் கற்றுக் கொடுத்துக் கொண்டிருப்பதைக் கண்டேன். தங்கள் குழந்தைகள் என்ன கற்றுக் கொள்ள வேண்டும் என்று விரும்பும் ஒரு பெற்றோர் அதை எவ்வாறு தான் விரும்பும்படி முரட்டுத் தனமாகக் கற்றுத் தருகிறார் என்பதற்கு நான் வரையரை செய்துள்ள உதாரண புருஷர் அவர்தான். நாங்கள் குளத்தை அடைந்தபோது, அவர் தனது நான்கு வயது மகளைத் தனது கைகளில் பிடித்தபடி, தண்ணீரில் சுற்றி வந்தபடி இருந்தார். அவள் எதிர்ப்புத் தெரிவிக்கவில்லை என்றாலும், அவள் அசைவில்லாமலும், ஒரு நிம்மதியில்லாமலும் காணப்பட்டாள். இரண்டு, மூன்று நிமிடங்களுக்குப் பிறகு, அந்தக் குழந்தை தனது கட்டளைகளுக்குக் கீழ்ப்படியத் தயாராகி விட்டது என்று அவராகவே முடிவுக்கு வந்தார். அவரது திட்டம், அந்தக் குழந்தையைத் தூக்கி நீச்சல் நிலையில், அதாவது குப்புறப்படுத்த நிலையில் பிடித்து, நீந்தச் செய்வது ஆகும். இது மோசமான யோசனை இல்லை என்றாலும் அதற்கான நேரம் இது இல்லை. திடீரென்று தனது தந்தையின் பிடி விலகுவதை உணர்ந்த அந்தக் குழந்தை அதிர்ச்சியடைந்தாள். தனக்கு இப்போதுதான் அறிமுகமாகி அச்சுறுத்திக் கொண்டிருக்கும் தண்ணீர் என்ற புதிய விஷயத்தில் திடீரென்று தான் கைவிடப்பட்டது கண்டு பதற்றமடைந்தாள். அவரது கைகளை இறுக்கப் பற்றியபடி, முதுகை வளைத்து, நீருக்கு மேலாக வர முயன்றாள். ஆனால் பலனில்லை. அவளை இறுக்கமாக பற்றிக் கொண்ட தந்தை, 'ஹ்ம்.. காலை உதை, கையை அசை'' என்று மேலும், மேலும் சத்தமாகக் கத்திக் கொண்டிருந்தார். இந்தக் குழந்தை பயத்திலும், கோபத்திலும் கதறத் தொடங்கியது. இவ்வாறு கதறி அழுதாலாவது அவர் தன்னை விட்டுவிட மாட்டாரா என்று அவள் நம்புவது போலத் தோன்றியது. கொஞ்ச நேரம் அவரும் பதிலுக்கு மிரட்டிக் கொண்டிருந்தார்.



“பாப்பா! இங்க பார்! இதில் ஒன்றும் ஆபத்தும் இல்லை. நான் சொல்வதைக் கேளு. அமைதியாக இரு” என்றார். ஆனால் குழந்தை மேலும் பலமாக அவரைப் பிடித்துக் கொண்டாள். குளம் மக்கள் கூட்டத்தால் நிரம்பி வழிந்தது. அவள் கதறி அழ, அழ கூட்டத்தினரின் பார்வை அவள் மீதும், அவள் தந்தை மீதும் அதிகமாக விழுந்தது. வேறு வழியில்லாமல் அவர் அவளைக் குளத்துக்கு வெளியே கொண்டு வந்தார். நாங்கள் குளத்திலிருந்து புறப்படும் வரை, அவர் தமது மூன்று குழந்தைகளையும் கதற வைத்துக் கொண்டுதான் இருந்தார்.

அந்த நாளில் குளத்தில் கூட்டம் நிறையத்தான் இருந்தது. குழந்தைகள் அங்கும், இங்கும் குதித்து விளையாடிக் கொண்டிருந்தனர். குளத்தில் அலைமோதுவதும் வழக்கத்துக்கு மாறாக அதிகமாக இருந்தது. டோமி முதல் முறையாக தனது முகத்திற்கு ஏறும் தண்ணீரைச் சமாளிக்கத் தொடங்கியிருந்தான். அடிக்கொருதரம் அவன் தண்ணீரைக் குடித்துத் தத்தளித்தான். அப்போதெல்லாம் அவனைப் பிடித்துக் கொள்ள வேண்டியிருந்தது. ஆனாலும், அவன் தனது வாயை மூடிக் கொள்ள நன்றாகப் பழகிக் கொண்டும் இருந்தான். அதையும் மீறி தண்ணீர் உள்ளே சென்றால், உடனடியாக அதைத் துப்பவும் பழகியிருந்தான். அவன் முகத்தில் அறையும் தண்ணீரைக் கண்டும் இப்போது அதிகமாகப் பயப்படவில்லை. தண்ணீரில் ஏற்படும் இந்தப் பிரச்சனையை ஏற்றுக் கொண்டான். இவ்வாறும், மற்ற சூழ்நிலைகளாலும் தண்ணீரும் ஒரு நல்ல பொருள் தான் என்பதை உணரத் தொடங்கி, வீட்டில் இருப்பது போல் தண்ணீரிலும் இயல்பாக இருந்தான்.

டோமியின் முன்னேற்றம் குறித்த எனது அறிக்கையுடன், இங்கு எனது பயணம் முடிவுக்கு வந்தது. அவன் அணிந்திருந்த பிளாஸ்டிக் நீச்சல் உடை மிதவையாகச் செயல்பட்டு அதுவே போதுமான ஆதரவு அளித்ததால் அவன் அதிகச் சிரமமின்றியே நீந்தினான். எனவே, அடுத்த கட்டம் என்பது அவன் அந்த மிதவை நீச்சல் உடை ஆதரவை விலக்குவதுதான் என்றும், இதன் மூலம் அவன் எந்தப் பிடிமானமுமின்றி நீந்தக் கற்க முடியும் என்றும் எனக்குத் தோன்றியது. அல்லது, அவ்வப்போது, மிதவை நீச்சல் உடையை நீக்கி விட்டு, எனது கைகளில் லேசான ஆதரவுடன் அவனை நீந்தச் செய்வது மற்றொரு வழியாக இருக்கலாம். அல்லது அவனது ஒரு கை மணிக்கட்டில் ஒரு பெல்ட்டைக் கட்டி அதைப் பிடித்துக் கொண்டு அவன் சுதந்திரமாக நீந்தச் செய்யலாம் என்றுதான் நினைத்தேன். இதில் எந்த முறையைப் பயன்படுத்தினால் தான் என்ன? எங்களது இந்த நீச்சல் அனுபவத்தில் நாங்கள் கண்டுபிடித்தது என்னவென்றால்,

குழந்தைகள் இதற்கு முன்னர் தாம் அறிந்திராத, புதிய விஷயங்களில் இயல்பாகவே ஆர்வம் கொள்ளும்போதும், அத்தகைய புதிய வித்தைகளைக் கட்டுக்குள் கொண்டு வரத் துடிக்கும் போதும், அடுத்த - அடுத்த கட்டத்துக்கு முன்னேறத் தயாராக இருப்பதாக அவர்கள் உணர்வதற்கு முன்னதாகவே, அவர்களைத் துரிதப்படுத்தாமல் இருந்தால், அந்தப் புதிய கற்றல் அனுபவம் ஆசிரியர் - மாணவர் இருதரப்பிற்குமே மகிழ்ச்சியும், வேடிக்கையும் மிகுந்த அனுபவமாக இருக்கும் என்பதுதான்.

> டோமி ஒன்றிரண்டு ஆண்டுகளுக்குப் பிறகுதான் நீச்சலை முழுமையாகக் கற்றான். ஆனால், அவன் வளர - வளர, பள்ளிக்குச் செல்லத் தொடங்கிய பிறகு அவனது ஆர்வமெல்லாம் போட்டி விளையாட்டுகள் பக்கம் திரும்பியது. அவனது தாயின் புதிய மெக்சிகோ வீட்டில் நீச்சல் ஒரு போட்டி விளையாட்டாகக் கருதப்படவில்லை. இன்னும் சொல்லப் போனால், பலருக்கு நீச்சலே தெரியாது. டோமிக்கு அறிமுகமாகி, நெருக்கமான நண்பர்களான பையன்கள் யாருக்குமே நீச்சலில் ஆர்வம் இல்லை; அவர்கள் நீச்சல் என்றால் என்ன என்றே கூட தெரியாமல் இருந்தனர். எனவே, அவனுக்கு ஆர்வம் ஏற்பட்ட சாக்கர், கூடைப்பந்து, பனிச் சறுக்கு, ஓட்டப்பந்தயம் போன்ற விளையாட்டுகளில் மிகச்சிறந்த விளையாட்டு வீரரானான். ஒரு நீச்சல் வீரனாக அவன் மாறவே. இல்லை. அது ஒன்றும் விஷயமல்ல; அவன் எப்போது விரும்புகிறானோ அப்போது தன்னால் நீந்த முடியும் என்பது அவனுக்குத் தெரியும். சமுத்திரங்கள் அருகில் அவன் வாழ நேரும்போது, அவனது பனிச்சறுக்கு அனுபவங்கள், கடல் நீச்சலில் பெரிதும் உதவி புரியும்.

மேரிலாந்தைச் சேர்ந்த மன்ஃபிரட் ஸ்மித் என்பவர் தனது மூன்று வயது மகள் நீச்சல் பழகியது குறித்து அண்மையில் 'பள்ளிகள் இன்றி வளர்த'லுக்கு எழுதியிருந்தார்:

> கடந்த ஆண்டில், ஜமீ நீச்சல் கற்றுக் கொள்ளச் செய்ய வேண்டும் என்று முடிவு செய்தோம். முதலில் அது ஒரு நல்ல யோசனை போலத் தோன்றியது. இரண்டாவது பாடத்திலேயே, ஜமீ அதனை வெறுக்கும் வகையில் ஆகிவிட்டது. நான்காவது பாடத்தோடு அந்த முயற்சியையே கைவிட்டு விட்டோம். ஆமாம், நாங்கள் வெளியேறியவர்கள். அந்தக் கோடையின் மீதி நாட்களில் முழுவதும் ஜமீ மிகவும் கவலையுடன் காணப்பட்டாள். தாம் நீச்சல் படிக்க முடியவில்லையே என்பது அது. அவள் பெரிய குளத்தை விரும்பவில்லை. இந்த ஆண்டில், அவள் பெரிய குளத்திற்குச் செல்லவில்லை. மாறாகப் பெரும்பாலான நேரங்களைச் சிறிய குளத்திலேயே செலவிட்டாள். குழந்தைகள் குளமான அதில் நீந்தினாள். இங்குள்ள குழந்தைகள் குளம் மிகவும் அற்புதமானது. படிப்படியான ஆழத்துடன் அது அமைக்கப்பட்டிருந்தது. தண்ணீருக்கு அடியில் பல மணி நேரம் செலவிட்டாள். பக்கவாட்டு நீச்சல், மல்லாந்தபடி நீச்சல் அனைத்தும் கற்றாள்.
>
> மூன்று வாரங்களுக்கு முன்பு என்னிடம் வந்தாள். இப்போது பெரிய குளத்திற்கும் செல்லத் தயார் என்றாள். நான் அவளைப் பிடித்துக் கொண்டிராததால், அவள் நீச்சல் குளத்தில் நேராகக் குதித்து விடுவாள் என்பதில் எனக்கு எந்தச் சந்தேகமும் இல்லை. நாங்கள் பெரிய குளத்திற்குச் சென்றோம். நான் அவளைப் படிப்படியாக நான்கு அடி ஆழமுள்ள தண்ணீரில் இறக்கினேன் - அவள் நீந்தினாள். அன்று ஒருமணி நேரம் குளத்தில் செலவிட்டோம். அவள் தலைகுப்புறக் குதித்து, என்னை நோக்கி நீந்தி வந்தாள். ஒரு 19 அடி தூரம் நீந்தியிருப்பாள் என்று நினைக்கிறேன். இப்போது பெரும்பாலான நேரத்தைப் பெரிய குளத்தில்தான் செலவிடுகிறோம்.
>
> நாங்கள் இப்போதுதான் கடற்கரையில் இருந்து திரும்பியிருக்கிறோம். சமுத்திரத்தில் அவள் மகிழ்ச்சியுடன் கழித்தாள். அவள் கடலில் நீந்த முடிந்தது மட்டுமல்ல, அலைகளின் மீதும் அவளால் மிதக்க முடிகிறது. ஜமீ மூன்று வயதுக் குழந்தைதான். குழந்தைகள் தயாராகும்போது, அவர்கள் விரும்பும் செயல்களில், ஈடுபட முடியும்.

இதே போன்ற அனுபவத்தை மற்றொரு தாயும் தெரிவித்தார்:

> எனது மகன் தனது நான்காவது வயதிலும், ஐந்தாவது வயதிலும் நீச்சல் கற்றுக் கொண்டான். ஒவ்வொரு முறையும் சில வாரங்கள் நீச்சல் பயிற்சியில் செலவிட்டான். உண்மையில் பாடங்கள் போதும் என்று அவன் நினைத்தபோது, அவன் நீச்சல் கல்வியின் விளிம்பில்தான் இருந்தான் - ஒன்றரை ஆண்டுகளாக அவன் எதுவும் செய்யவில்லை. ஆனால், நாங்கள் வாரந்தோறும் நீச்சலுக்குச் சென்று கொண்டிருந்தோம். கடந்த வாரத்தில், அவன் மீண்டும் நீந்தத் தொடங்கினான். குளத்தை ஒரு சுற்று நீந்தி வந்தான். ஏழாம் நிலை வரை நீந்தினான். அதன்பிறகு மிதந்தபடி இருந்தான். இந்த வாரத்தில், முன் நீச்சல், பின் நீச்சல் இரண்டிலும்

> ஈடுபட்டான். பின்னர், எங்கள் கவனத்தைக் கவரவும், எங்கள் ஆதரவு அவனுக்குத் தேவை என்பதை நாங்கள் உணரச் செய்யவும், எங்கள் ஒரு வயதுக் குழந்தை போல நடந்து கொண்டான்.
>
> குழந்தைக் கல்வியின் ஒரு பொதுவான முறை. முதலில், புதிய பகுதியில் இறங்கும் துணிச்சல். பின்னர், பாதுகாப்பான ஒரு இடத்திற்குத் திரும்புதல். இங்கு சிறிது நேரம், பின் மீண்டும் துணிச்சலான போராட்டம். ஆனால், இந்த முன்னேற்றம் - பின்வாங்குதல், தேடுதல் - நிதானித்தல் ஆகியவற்றின் இடையேயான இயைபை நாம் முன் அனுமதிக்க இயலாது. எப்போது எது வேண்டுமானாலும் நடைபெறலாம். குழந்தைக் கல்விக்குக் கால அட்டவணை உருவாக்க முடியாது. அவ்வாறு உருவாக்கவும் கூடாது என்பதற்கு இது மிக முக்கியக் காரணமாகும்.

யாரும் எதுவும் கற்றுத் தராமலேயே குழந்தைகள் எவ்வளவு தூரம் கற்கிறார்கள் என்பதை விளையாட்டுகள் துறைகளில் நாம் தெளிவாகப் பார்க்கிறோம். நான் ஆசிரியராகப் பணியாற்றிய ஒரு தொடக்கப் பள்ளியில், மிக மோசமான விளையாட்டுப் பாடத்திட்டமே வைத்திருந்தார்கள். இதற்குப் போதுமான இடவசதி இல்லாததே முக்கியக் காரணம். கால அவகாசம் இல்லாததும் ஒரு காரணம். 4, 5, 6 ஆவது படிக்கும் மாணவர்களுக்குக் காலையில் அரை மணி நேர இடைவேளையும், மாலையில் ஒரு மணி நேர விளையாட்டுப் பாடமும் மட்டுமே இருந்தது. மாலையில் மட்டும் மென்பந்து விளையாடுவோம். அதுவும் பந்து எறிவதற்கு மட்டுமே போதுமான இடம். அதுவும் இரண்டு ஆண்டுகளில் பாதியாகக் குறைந்தது. பாதி இடத்தில் மழலைக் குழந்தைகளுக்கான விளையாட்டுக் கூடம் கட்டப்பட்டு விட்டது. மீதி இடத்திலும் வாகனங்கள் நிறுத்தப்பட்டன. இதனால் மென் பந்தும் ஆட முடியவில்லை. இதோடு, மாலை நேர விளையாட்டுப் பயிற்சியும் அரை மணி நேரமாகக் குறைக்கப்பட்டு விட்டது. ஒரு டென்னிஸ் மைதானத்தை விட சிறிய இடத்திற்கு நாங்கள் நகர வேண்டியிருந்தது. நான் அல்லது 6 ஆவது கிரேடு ஆசிரியர் டேவிட் இந்த இடத்தில் என்ன செய்வது என்று தெரியாமல் திணறினோம். 4,5,6ம் கிரேடு மாணவர்கள் ஃபீல்டிங் செய்தனர். 3ஆவது மாணவர்கள் பந்தை அடித்தனர்.

இத்தனை பிரச்சனைகள், இடையூறுகளுக்கு இடையே, ஒரு மென்பந்து குழுவை உருவாக்கி விட முடியும் என்று நாங்கள் நினைக்கவில்லை. பள்ளியில் இருந்த பையன்களும் பெரிய அளவில் விளையாட்டுப் பயிற்சிகளில் ஈடுபட்டது கிடையாது. இருந்தாலும்,



ஆண்டுகள் செல்லச் செல்ல, எங்களால் மென்பந்து வீரர்களை உருவாக்க முடிந்தது. தங்கள் வயது மாணவர்களைத் தோற்கடிக்கும் அளவுக்கு அவர்கள் திறமையுடன் உருவானார்கள். மிக நுட்பமான இந்த விளையாட்டை அவர்கள் எவ்வாறு கற்க முடிந்தது? நிச்சயமாக நானோ அல்லது டேவிட்டோ கற்றுத் தரவில்லை. முறையான பயிற்சி என்று கூறத்தக்க எதனையும் வழங்கப் போதுமான இடவசதியோ, கால அவகாசமோ கிடையாது. இல்லை, தங்களுக்குள் ஒருவரை ஒருவர் நன்றாக கவனித்ததன் மூலமும், இமிடேட் செய்ததன் மூலமுமே இந்த விளையாட்டைக் கற்றுக் கொண்டனர். ஒவ்வொரு ஆண்டும் இதே விஷயம் நடைபெறுவதைப் பார்க்க முடியும். 3 அல்லது 4 ஆவது கிரேடு படிக்கும் போதுகூட விளையாட்டில் ஆர்வமும், நம்பிக்கையும் இல்லாத ஒரு மாணவனை இங்கு நீங்கள் பார்க்க முடியும். அவனுக்கு விளையாட்டு விதிமுறை எதுவும் தெரிந்திருக்காது. ஆனால், அதே மாணவன் இரண்டே ஆண்டுகளில் மிகச் சிறந்த மட்டைப் பந்து விளையாட்டு நிபுணனாக ஆகி இருப்பான். முன்பு கூறியது போல, தம்மைவிட வயதில் பெரிய மாணவர்கள் விளையாடுவதைப் பார்த்து, அவர்களைப் போன்றே விளையாட முயற்சிப்பதன் மூலம் கற்றுக் கொள்கிறார்கள்.

உண்மையைக் கூற வேண்டுமானால், நல்ல போதுமான விளையாட்டுத் திடலும், விளையாட்டுப் பயிற்சிகளுக்கு அதிக வகுப்புகளும் ஒதுக்கப்படும் பள்ளிகளில் பயிலும் மாணவர்களை விட - இத்தகைய பள்ளிகளிலும் பணியாற்றி உள்ளேன். சிறப்பாக விளையாடும் அளவுக்கு இவர்கள் கற்றிருந்தார்கள். சிலர் அவர்களுக்கு சிலவற்றை 'விளக்கம்' அளிக்கும் போது, சுற்றி நின்று பார்ப்பதிலேயே இப்பள்ளி மாணவர்கள் அதிக நேரம் செலவிடுகிறார்கள். உங்கள் போதுமான உறுதி மட்டும் இருந்தால் போதும், யாருக்கும் எதுவும் கற்றுத் தர முடியும் என்ற எண்ணவோட்டத்தில் இருந்தேன். நான் மட்டை விளையாட்டு கற்றுத் தர இரண்டு மாணவர்களை நினைவு கூர்கிறேன். அவர்கள் உம்மணா மூஞ்சிகளாக இருந்தார்கள். மிகவும் பலவீனமான உடல்வாகும், ஒத்துழைக்காத தசைகளும் இருந்ததால் அவர்களுக்கு விளையாட்டுச் சிந்தனை இருக்கவில்லை. இங்கே அவர்களை நேரடியாக மைதானத்தில் இறக்கி விடுவதாகப் பள்ளி இருந்தது. இங்கு அவர்கள் குறைந்தபட்ச வேடிக்கைகளாவது இருக்க வேண்டும். அல்லது ஒரு நிமிடமாவது பள்ளியை மறக்க வைக்கக் கூடியதாக இருக்க வேண்டும். மேலும், தம்மைவிட வயதில் பெரிய மாணவர்கள் விளையாடுவதைக் கவனிக்கவும், அவர்களோடு விளையாடவும் வாய்ப்புகள் அளிக்கப்பட்டால், அவர்கள் எவ்வளவு சிறப்பாகவும், விரைவாகவும் கற்பார்கள் என்பதை எண்ணிப் பார்க்க வேண்டும்.

# 6
# ஓவியம் கணிதம் மற்றும் பிற

ஒருநாள் காலையில் நான் முதல் கிரேட் வகுப்பில் இருந்தேன். மிகவும் நெருக்கமான தோழிகளான இரு சிறுமிகள், கையில் தாள்களையும் வண்ணப் பென்சில்களையும் எடுத்துக்கொண்டு மேசை முன் அமர்ந்து வரைவதற்குத் தயாராயினர். சிறிது நேரம் யோசித்த பின், ஒருத்தி ஒரு மிகப்பெரிய மரம் ஒன்றை வரையத் தொடங்கினாள். கீழிருந்து இரு கோடுகளை நேராகத் தாள் முழுவதும் உயரமாக வரைந்தாள். அதன் உச்சியில் கிளைகள் வரைந்தாள். இரு பெரிய கிளைகள். அதிலிருந்து சிறிய கிளைகள், அவற்றிலிருந்து பல பல மிகச் சிறிய கிளைகள் வரைந்தாள். அவற்றை இலைகளால் நிரப்பினாள். ஒருத்தி இவ்வாறு வரைவது முழுவதையும் மற்றவள் அமைதியாகப் பார்த்துக் கொண்டிருந்தாள். வேறு ஒன்றும் செய்யவில்லை. சிறிது நேரத்திற்குப் பிறகு, நான் அவளிடம், "நீ என்ன வரையப் போகிறாய்?" என்று கேட்டேன். எனக்கு நோக்கம் ஒன்றுமில்லை; ஒரு ஆர்வத்தில் தான் கேட்டேன். ''என்ன வரைவதென்று எனக்குத் தெரியவில்லை" என்றாள். "நீ ஏன் மற்றொரு மரம் வரையக் கூடாது?" என்றேன். எந்தவிதமான தயக்கமோ, வெட்கமோ இன்றி "அது எப்படி என்று எனக்குத் தெரியாது" என்றாள்.

இது எனக்கு அதிர்ச்சியையும், புதிய வெளிச்சத்தையும் கொடுத்தது. ஓவியம், படம் வரைவதை வேடிக்கை பார்ப்பது எனக்கு மிகவும் பிடிக்கும் என்றாலும், அதைப் பற்றி எனக்கு ஒன்றும் தெரியாது. எனது பள்ளிப்பருவத்தில் ஓவியம் வரைவது இருந்ததில்லை. என்னைப் பொறுத்தவரை பள்ளி வாழ்க்கையில் ஒரே ஒரு ஓவிய வகுப்பை, ஒரே ஒரு ஓவிய முயற்சியை மட்டுமே நினைவு கூர முடிகிறது. காய்ந்த மரம் ஒன்றில் ஒரு ஆந்தை அமர்ந்திருப்பது போலவும், அதன் பின்னணியில் நிலவு தெரிவது போலவும் ஒரு ஓவியத்தை வரைய முயன்றேன். எனக்கு இது பெரும் பிரயத்தனமாக இருந்தது. அந்த ஓவியத்தை நான் முடிக்கவேயில்லை. எனது அனுபவமின்மையின் காரணமாக, ஓவியர்கள் தமக்கு முன் தெரியும் காட்சியைப் பார்த்து, அப்படியே பிரதி எடுப்பதே ஓவியம் என்றுதான் நினைத்துக் கொண்டிருந்தேன். வாழ்க்கையைத் தானாக அப்படியே பிரதி எடுக்க முடியாது, வெறும் கோடுகளும், நிறங்களும் காட்சிகளை கொடுத்து விடாது, அதற்கும் தொழில்நுட்பங்கள் இருக்கின்றன

என்பது அண்மையில்தான் எனக்குத் தெரியும். ஓவியம் கற்க பல குயுக்திகள் உள்ளன; அதற்குப் பயிற்சியும், செய்நேர்த்தியும் நிறையத் தேவை.

ஆனாலும் குழந்தைகள் பார்ப்பது போல இதனைப் பார்க்க இப்போது வரை எனக்குத் தெரியவில்லை. அவர்களது தொடக்க கட்டத்தில், ஓவியம் என்பது ஒரு வகையான பிரதி எடுப்பது என்று நினைத்தேன். எனவேதான், மரம் எவ்வாறு வரைவது என்று இக்குழந்தை கூறியபோது, அதனைப் புதிராக உணர்ந்தேன். "அப்படியானால் ஒரு மரத்தைப் பார்" என்று கூற, வார்த்தைகள் தொண்டை வரை வந்து விட்டன. ஆனால் அடக்கிக் கொண்டேன். மீண்டும் சிந்தித்தேன். தொல்குடி இனங்களைச் சேர்ந்த மக்களுக்கு நன்றாக அறிமுகமான பொருட்கள், காட்சிகளாக இருந்தாலும் கூட, அவற்றைப் புகைப்படமாகவோ, ஓவியமாகவோ அவர்கள் முன் காட்டினால், அவர்களால் அவை என்ன என்று சரியாகப் புரிந்து கொள்ள முடியாது என்று ஒருமுறை வாசித்தது நினைவுக்கு வந்தது. ஒரு காட்சி அப்படியே இயற்கையைப் பிரதிபலிப்பதாகக் கூறுகிறோம்; நம்புகிறோம். ஆனால் அது உண்மையல்ல. படங்கள் தட்டையானவை; வாழ்க்கை, இயற்கை ஆழமானது. இயற்கைக் காட்சிகளைத் தட்டையான படங்களாக மாற்றுவது, மொழியைப் போல ஒரு பழக்க மரபு. எனவே ஒரு மொழியைப்போல, அதைக் கற்க வேண்டும்.

ஒரு மரத்தின் ஓவியத்தை அதன் அசலான மரத்துடன் ஒப்பிடுவது என்பது, என்னைப் பொறுத்தவரை, ஒரு நகரத்தின் வரைபடத்தை அந்த நகரத்தின் உண்மையான தோற்றத்துடன் ஒப்பிடுவதற்குச் சமமாகும் என்று நான் நினைக்கிறேன். வரைபடம் பல வழிகளில் ஒரு நகரத்தைப் போன்று இருக்கலாம். ஆனால் ஒரு நகரத்தின் வரைபடத்தை உருவாக்குவதில் நாம் பல விஷயங்களைச் சேர்க்கிறோம், பல விஷயங்களை நீக்குகிறோம். ஒரு ஓவியத்திற்கும் இதேதான். மரம் என்று நாம் அழைக்கும் இயற்கையின் ஒரு பொருளைப் பார்க்கும் இக் குழந்தை, அதன் நிறம், வடிவம், தன்மை, அளவு, ஒளித்திரள் மற்றும் இருள் ஆகிய அனைத்தையும் கவனிக்கிறது. ஆனால் இவற்றின் எக்குணங்களை பென்சிலின் மூலம் பிரதிநிதித்துவப்படுத்துவது எப்படி என்று தெரிவதில்லை.

இரண்டு, மூன்று நாட்கள் கழித்து இதே சிறுமிகள் மீண்டும் தாள், பென்சில்களுடன் மேசை முன் உட்கார்ந்திருப்பதைப் பார்த்தேன். இம்முறை இரண்டு பேர் தாள்களிலும் அந்த மரம் இருந்தது. அந்த வேர்களில் இருந்து அடிமரம் மேல் எழும்பி தாளின் மேல் பகுதி வரை வளர்ந்து, அங்கு இரு கிளைகளாகப் பிரிந்து, அதில் இருந்து சிறு சிறு கிளைகள் உருவாகி, மரம் முழுவதும் பச்சைப் பசேல் என்று இலைகள் வியாபித்திருந்தன. "ஆஹா... ஒரு மரம் வரைந்து கொண்டிருக்கிறாய் போலிருக்கிறதே" என்றேன். அவள் எனக்கு ஒரு புன்னகையைத் தந்தாள். பிறகு அவளது தோழியைக் காட்டி "இவள்தான் மரம் எப்படி இருக்கும் என்று காட்டினாள்" என்றாள். அதன்பிறகு தனது வேலையில் மும்முரமாகி விட்டாள்.



உண்மையில், குழந்தைகள் ஒரு மரத்தை வரைவதில்லை என்பது உண்மைதான். ஒரு மரத்தின் குறியீடுகளாக அவர்கள் கற்றதைத்தான் அவர்கள் பிரதிநிதித்துவப்படுத்துகிறார்கள். ஆமாம், உண்மையில் பெரிய சித்திர எழுத்துதான்! தாளில் வரைந்த இரண்டு கோடுகள் மரம் போல் தெரியவில்லை. அவை மரத்தை அர்த்தப்படுகின்றன. ஒரு மரத்தைப் போன்று எவ்வளவு தூரம் அவர்களால் வரைய இயலுகிறது என்பதுதான். உண்மையான பிரச்சனையும் அதுதான். அவ்வப்போது ஏதாவது வடிவங்கள், மாதிரிகளை நான் வரைய நேர்கிறபோதும், நான் ஒரு நல்ல ஓவியன் அல்ல; அல்லது அப்படி நான் நினைக்கவில்லை. பொருட்கள் அல்லது மனிதர்களைப் போன்று வரைய முயற்சிப்பது என்பது, ஒரு இசைக்கருவியை வாசிக்க முயல்வது போன்று, அதிசயமும், புதிர்களும் நிறைந்த நடவடிக்கைதான். இந்த நடப்பு ஆண்டில்தான், பெட்டி எட்வர்டின் 'மூளையின் வலது பக்க உதவியுடன் ஓவியம் வரைதல்' என்ற புத்தகத்தை வாசித்தேன். அப்போதுதான், நானும், வேறு சிலரும் ஏன் இவ்வளவு மோசமாக ஓவியம் வரைகிறோம் என்பதைப் புரிந்து கொண்டேன். சிலர் ஏன் நன்றாக ஓவியம் வரைகிறார்கள் என்பதையும் அப்போதுதான் புரிந்து கொண்டேன். இதற்கு முன்பும் ஓவியக் கலைப் பயிற்சி குறித்த பல புத்தகங்களைப் பார்த்திருக்கிறேன். ஆனால் ஓவியம் வரைவது புதிராக இருப்பது மட்டும் குறையவேயில்லை. நான் ஒரு நல்ல ஓவியனாக முடியாது என்ற என் நம்பிக்கையும் மாறவில்லை. ஆனால், இப்புத்தகம்தான் - இப்போது கூட நான் முயற்சி செய்தால் ஒரு ஓவியனாகி விட முடியும் என்ற நம்பிக்கையைக் கொடுத்தது. ஆனால் அது எனக்கு சந்தேகம்தான். இசையே எனது நேரத்தை எடுத்துக் கொள்கிறது. இருந்தாலும் முயற்சி செய்தால் முடியும் என்ற நம்பிக்கையைக் கொடுத்துள்ளது.

இந்தப் புத்தகம் எனக்குத் தெளிவாக உணர்த்திய ஒரு விஷயம் என்னவென்றால் ஏன் சிலரால் நல்ல ஓவியராக முடியவில்லை என்றால், இந்த இரு சிறுமிகளைப் போல, நமது சிந்தனை முழுவதும் காட்சிகளாக நிரம்பியுள்ளது. ஆனால் அந்த நேரத்தில் அவற்றின் உண்மையான வடிவங்களைக் காண இயலாமல் இருப்பது ஒரு முக்கிய காரணம் ஆகும். இவ்வாறு மனித முகங்கள்

பற்றிய ஒரு தொகுப்பே நமது மனதில் உள்ளது; கண்கள் இவ்வாறு இருக்க வேண்டும், மூக்கு இவ்வாறு இருக்கும், வாய் இவ்வாறு இருக்கும் என்று மனதில் பதிந்து வைத்திருக்கிறோம். ஒரு உண்மையான முகத்தை வரைய முயலும்போது, இந்தக் குறியீடுகளைத் தாளில் பதிவு செய்கிறோம். மேலே கண்கள். அதன் நடுவே மூக்கு, வாய் அடியில் என்று வரைகிறோம். ஆனால், இவை எது ஒன்றும் போல இல்லாததால், பிரச்சனைக்கு உள்ளாகிறோம். ஓவியப் பயிற்சியில் நாம் கற்றுக் கொள்ள வேண்டியது என்னவென்றால், எல்லா மூக்குகளும் எப்படி இருக்கும் என்ற கற்பனையை மறந்துவிட்டு அல்லது ஓரம் கட்டிவிட்டு, நமக்கு முன்னால் உள்ள ஒரு மூக்கு எப்படி இருக்கும் என்பதை உண்மையிலேயே பார்க்க வேண்டும். இது ஓரளவு சிறிது அறிவைத் தருகிறது. சில பயனுள்ள நுட்பங்களை அறிய முடிகிறது. சில யோசனைகளும் பயிற்சிகளும் உருவாகின்றன. அதற்காக இதை வாழ்நாள் முழுவதும் பயில வேண்டும் என்றோ, அல்லது பல ஆண்டுகள் எடுத்துக் கொள்ளும் என்பதோ கிடையாது. பெட்டி எட்வர்டின் மாணவர்கள் வரைந்த ஓவியங்களை அப்புத்தகத்தில் பார்க்கும் போது, திறமையில்லாத ஒருவர் கூட சில மாதங்களில் ஓவியப் பயிற்சி எடுத்துக் கொள்ள முடியும் என்பதைத் தெளிவாக அவை உணர்த்துகின்றன.

அதே வகுப்பில் மற்றொரு குழந்தை இருந்தாள். அவள் வயதையொத்த மற்ற குழந்தைகளைப் போல அவளும் படம் வரைவதில் அதிக ஆர்வம் கொண்டிருந்தாள். சரசரவென்று அவள் படமாக வரைந்து தள்ளிக் கொண்டிருந்தாள். அறையின் சுவர்கள் முழுவதும் அவளது வண்ணக் கைவண்ணத்தால் நிரம்பியிருந்தது. அவை அனைத்துமே மற்ற குழந்தைகளையும், என்னையும் வெகுவாகக் கவர்ந்தது. அவள் கிட்டத்தட்ட ஒரே விஷயத்தையே வரைந்து கொண்டிருந்தாள். ஒரு வீடு. உள்ளேயும், வெளியேயும் மனிதர்கள் இருந்தார்கள். ஆனால் ஒவ்வொரு படமும் மாறுபட்டிருந்தது. பல வழிகளில், வீட்டின் வடிவமைப்புகள், தோட்டம், மரங்கள், மனிதர்கள் செய்து கொண்டிருக்கும் வேலைகள் ஆகியவை வேறு வேறாக இருந்தன.

வாழ்க்கை மற்றும் வாழ்க்கையைப் பற்றிய முழு அளவிலான ஓவியங்கள் இவை. அந்த ஓவியங்களில் அவள் வரைந்துள்ள அதிநுட்பமான விவரங்கள் மிகவும் தனித்துவமானவை. வீட்டைச் சுற்றி புல்வெளி வரைந்தாள் என்றால், பச்சை கிரையான் பென்சிலால் மெழுகுவது மட்டுமல்ல. ஒவ்வொரு புல்லின் இதழையும் கவனமாகத் தீட்டினாள். பூக்களை வரையும்போது, அதன் இதழ்கள், நடுவில் உள்ள மகரந்தம் எல்லாம் துல்லியமாக வரைந்தாள். அவளது மனிதர்கள் கைகளில் ஐந்து, ஐந்து விரல்கள் இருந்தன. ஒவ்வொன்றும் அதற்குரிய நீள வித்தியாசங்களோடு இருந்தன. நகங்களைக் கூட அவற்றின் அளவுக்கேற்ப வரைந்தாள். எல்லாவற்றுக்கும் மேலாக, ஜன்னல்கள், கதவுகளுக்கு உள்புறமாகத் திரைச்சீலைகள் தொங்கவிட்டு அசலான ஒரு வீடு போலச் செய்தாள்.



குழந்தைகளின் ஓவியம் குறித்த உளவியலில் ஈடுபடும் சிலர், குழந்தைகள் நுட்பமான விவரங்களை மற்றும் முக்கிய விவரங்களில் அக்கறை காட்டுவதில்லை என்பது போல கூறி வருகிறார்கள். இதில் துளியும் உண்மை இல்லை. இந்தக் குழந்தை துடிப்பும், சுறுசுறுப்புமான குழந்தை. வகுப்புத் தலைவர்களில் ஒருத்தி. அவளுக்கு பொருட்களைப் பார்ப்பது பிடித்தது. பிடித்ததை வரைந்து தள்ளினாள். தான் அவற்றை எவ்வாறு பார்த்தாளோ அவ்வாறு வரைந்தாள். வாழ்க்கை குறித்து தான் கற்றுக் கொண்டவற்றை வெளிப்படுத்தும் ஊடகமாக ஓவியம் இருந்தது. அது அவளது பார்வையைக் கூர்மைப்படுத்தியது, அடுத்து என்ன, அடுத்து என்ன என்ற தேடலை அவளுக்குள் ஏற்படுத்தியது. அவளது பார்வை மட்டுமல்ல, சக தோழிகள், தோழர்களின் பார்வையும்தான். அவர்களில் பலர், இந்த வழியில் யோசிக்காமல், தங்கள் சொந்த வழியில் தங்கள் ஓவியங்களை உருவாக்கினார்கள். அவளது கருத்தை எடுத்துக் கொண்டு தமது சொந்தச் சிந்தனைகள் மூலம் மேம்படுத்தினார்கள். அவள் கவனமாகவும், தீவிர அவதானிப்பின் பிறகும் வெளிப்படுத்திய நுட்பமான விவரங்கள் அவர்களது ஓவியங்களிலும் பலவாறாக இடம் பெறத் தொடங்கின. அவளது படத்தைப் பார்த்து அவர்கள் பேசிக் கொள்வதைக் கேட்டிருக்கிறேன். அவளது ஓவியங்களில் ஒன்றைப் பார்த்து, அதிலுள்ள மனிதர்களின் விரல்களில் நகங்கள் இடம்பெற்றிருப்பதைக் கவனிக்கிறார். 'அதோ பார். நகம் கூட இருக்கிறது' என்பார்கள். அது ஒரு மிகப்பெரிய சாதனை போலத் தோன்றும். பிறகு, தங்கள் ஓவியங்களிலுள்ள மனிதர்களின் விரல்களிலும் நகங்கள் இடம்பெறச் செய்வது பற்றி, அதன் வடிவம், அளவு பற்றிச் சிந்திப்பார்கள். அல்லது அவளது ஓவியத்தில் இடம் பெறாத விவரங்கள் என்ன என்பது பற்றிச் சிந்திக்கத் தொடங்குவார்கள்.

இத்தகைய பிரமாண்டமான படைப்புக்குச் செயல்பாடும், தன் உயிர்ப்பு நடவடிக்கைகளும் ஆண்டு முழுவதும் தொடர்ந்து, மேலும் மேலும் வளர்ந்தது என்று அறிக்கை தர விரும்புகிறேன். அது நடக்கவில்லை. இதற்கு அந்த வகுப்பின் ஆசிரியை நிச்சயமாகக் காரணம் அல்ல. அவர் ஒரு சிறந்த, குழந்தைகளைப் புரிந்து கொஞ்சும் தன்மையுள்ள பெண்மணி. மற்ற முதல்கிரேடு ஆசிரியர்களை விட தனது வகுப்புக் குழந்தைகள் ஓவியத்தில் ஈடுபட அதிக நேரம் ஒதுக்கினார். ஆனால் பாடத் திட்டத்தின் நெருக்குதல்தான் காரணம். கல்வி ஆண்டு கால அட்டவணைப்படி பாடங்களை முடிக்க

வேண்டிய நெருக்கடி அவருக்கு இருந்தது. குழந்தைகளின் முன்னேற்றம் குறித்துப் பெற்றோர் கொண்ட கவலை - எக்ஸ்பிரஸ் ரயில் சரியான நேரத்தில் சென்று கொண்டிருக்கிறதா என்ற கவலையைப் போன்று - மாணவர்களையும், ஆசிரியரையும் நெருக்குதலுக்குள்ளாக்கியது. இதனால் ஓவியத்திற்கு நேரம் ஒதுக்க முடியாது என்பதைக் குழந்தைகள் உணரத் தொடங்குகிறார்கள். இது ஒன்றும் கவலையளிக்கும் விஷயமல்ல. ஆனால், ஆறு வயதுக் குழந்தைகள் பள்ளியில் இவ்வாறு உணர்வதுதான் கவலையளிக்கும் அம்சமாகும். பெரியவர்களின் மதிப்பீடுகளுக்குக் குழந்தைகள் மிகவும் உணர்வுபூர்வமாக இருக்கிறார்கள். ஒரு குழந்தை தான் வரைந்த ஒரு ஓவியத்தைத் தம் ஆசிரியருடனோ அல்லது பெற்றோரிடமோ காட்டுகிறது. அவர்கள் அதைப் பார்த்தும் எந்த உற்சாகமுமில்லாமல், கடமைக்காக "ஆஹா... எவ்வளவு நன்றாக இருக்கிறது" என்கிறார்கள். பின் அக்குழந்தை முட்டாள்தனமான வீட்டுப்பாடங்களுடன் வீட்டுக்குச் செல்கிறது. அங்கு வீட்டுப்பாடங்களை முடிக்கிறது. அதைப் பார்க்கும் பெற்றோரும், ஆசிரியரும் உண்மையிலேயே மகிழ்ச்சியும், உற்சாகமும் அடைகிறார்கள். விரைவில், வீட்டுப்பாடங் கள் ஓவியங்களை ஓரம் கட்டி விடுகின்றன. 20 வீட்டுப்பாடங்களை விட ஒரு நல்ல படம் (ஓவியம்) அதிகமாகக் கற்றுத் தருகிறது என்றாலும் கூட, வீட்டுப் பாடங்கள் தாம் முதன்மை பெறுகின்றன. பின்னர் அக்குழந்தைகள் படம் வரையும்போது, யதார்த்த வாழ்க்கையிலிருந்து தப்பிக்கவே அவர்கள் படம் வரைய விரும்புகிறார்கள். மூன்றாவது கிரேடு மாணவர்கள் யுத்தக் காட்சிகளை வரைவதும், 10 வயது சிறுமிகள் குதிரைகளை வரைந்து கொண்டேயிருப்பதும், யதார்த்த வாழ்க்கையோடு மேலும் மேலும் தொடர்பு கொள்வதை விட அதிலிருந்து விலகுவதாகவே உள்ளது. அச்சம், நம்பிக்கையின்மையை வெளிப்படுத்தும் கற்பனைப் புனைவு ஓவியங்கள் மதிக்கப்படுவதில்லை. ஆனால் இத்தகைய படங்களும் அற்பமானவைகளாகவும், திருட்டுத்தனமாகவும்தான் இருக்க முடியும். வீட்டுப் பாடப் புத்தகங்கள், குறிப்பு நோட்டுகளின் வேலைகளில் தான் இவை இடம்பெறும். இவை வெளிப்படையானவைகளாகவோ, தீவிரமானவைகளாகவோ இருப்பதில்லை.

> மூன்றாம் நிலை (வகுப்பு) மாணவர்கள் யுத்தக் காட்சிகளை வரைவது யதார்த்த உலகில் இருந்து தப்பிப்பதற்காகத்தான் என்பதை எந்த வகையிலும் நிச்சயமாக என்னால் ஒப்புக் கொள்ள தற்போது இயலவில்லை. இதை எப்படி முதலிடத்தில் நிறுத்தி சிந்திக்க இயன்றது என்பதை இப்போது என்னால் சிந்திக்க இயலவில்லை. ஆனால் நிச்சயமாக இது சரியில்லை. இந்த உலகில் வாழும் எந்த ஒரு எட்டு வயதுச் சிறுவனும் யுத்தங்கள் நடைபெறுவதையும், துப்பாக்கி குண்டுகள், வெடிகுண்டுகள், ஏவுகணைகள் மூலம் வயது வந்தோர் ஒருவரை ஒருவர் அழித்துக் கொள்வதையும் நன்றாக அறிவார்கள். மேலும், அவர்களும் பெரியவர்களாக வளரும்போது தம்மைக் கொல்ல முயல்பவர்களை பதிலுக்குத் தாக்கிக் கொலை செய்து விடுவோம் என்பதையும் அவர்கள் அறிவார்கள். கொடூரமாகத் திசை திருப்பப்படும் குழந்தைகளுக்கு, தாம் வாழும் வாழ்க்கை இப்படித்தான் விரிவடையும் என்று தோன்றக்கூடும். குடும்பத்தினரால் நன்றாக நடத்தப்படுகிற பிற மனிதர்களைக் காயப்படுத்துவதோ, தாக்குவதோ தவறு, அடுத்தவர் பொருட்களைச் சேதப்படுத்தக் கூடாது என்று பேசுகிற பெரியவர்கள் உள்ள வீடுகளில் இருந்து வருகிற 8 வயதுக் குழந்தைகளைப் பொறுத்தவரை இந்த யதார்த்தம் அதிர்ச்சியளிப்பதாகவும், சீரணிக்க முடியாததாகவும், ஆச்சரியமாகவும் இருக்கும். இவையெல்லாவற்றையும் விட, குழந்தைகளுக்குச் சிறுமிகள் - சிறுவர்கள் இருபாலாருக்கும் மரணம் என்பது இன்னமும் புரியாத புதிராகவும், வலிமை நிறைந்த மர்மமாகவும் இருக்கிறது. இருந்த போதும்கூட, குழந்தைகள், சிறுவர் - சிறுமிகளைப் பொருத்தவரை மரணம் என்பது தன்னளவில் ஒரு புதிரான பொருளாகவும், வலிமை மிக்கதாகவும்தான் உணர்கிறார்கள்.



நான் மிகவும் சிறுவனாக இருந்தபோது, அப்போது எனக்கு ஆறு வயதுகூட ஆகவில்லை - ஒரு ஓவிய நண்பரை எனது அப்பா எங்கள் வீட்டுக்கு அழைத்து வந்தார். சிறிது நேரத்திற்குப் பிறகு அவர் ஒரு பெரிய வரைதாளையும், மென்மையான பென்சிலையும் எடுத்து வரைய ஆரம்பித்தார். ஆச்சரியத்துடன் அகல விரிந்த என் கண்கள் முன்பு வரைதாளில் ஒரு போர்வீரன் உருவம். அது ஒரு அதிசயம். ஒரு நிமிடம்தான். தூய வெள்ளை நிறத்தில் இருந்த ஒரு வரைதாளில் இங்கும் அங்குமாகச் சில கோடுகள் வரைந்ததும் ஒரு அற்புதமான உருவம் உருவாகி விட்டது. அவரது விரல்களின் மிருதுவான உறுதியான அசைவில் இருந்து, அச்சு அசலான ஒரு மனிதன் உருவம். அந்தக் களத்தில் வேறு எதையும் நான் விரும்பவில்லை. அந்த மனிதர் செய்த காரியத்தை நானும் செய்துவிட வேண்டும் என்பதைத் தவிர... ஒரு வெற்றுத் தாளில் ஒரு பென்சிலைக் கொண்டு வாழ்க்கையைப் படைப்பது... அது ஒரு அசாதாரணமான திறமையாகவே எனக்குத் தோன்றியது. சாதாரண மனிதர்கள் செய்கிற காரியமாகத் தெரியவில்லை. நான் அக்காரியத்தை மேற்கொள்வதை என்னால் கற்பனை செய்வதுகூட இயலவில்லை. ஆனால் அதற்காக எதையும் விட்டுக் கொடுக்கத் தயாராகயிருந்தேன்.

இன்றைய காலகட்டத்தில் இதுபோன்ற ஒரு அனுபவம் இன்றைய பள்ளிகளில் ஒரு குழந்தைக்குச் சாத்தியமா என்பதை என்னால் கற்பனை செய்ய இயலவில்லை. நான் என்ன நினைக்கிறேன் என்றால்

இதுபோன்ற பெரிய, வண்ணமயமான ஓவியங்களை வண்ணக் கலவையைக் கொண்டே வரைய குழந்தைகள் சுதந்திரமாக அனுமதிக்கப்பட வேண்டும் என்பதுதான். அது, எந்த ஒரு நபரும் அக் குழந்தையின் முதுகுக்குப் பின்றம் நின்று கொண்டு இப்படிச் செய் அப்படிச் செய் என்றோ, நீ செய்வது தவறு என்றோ சொல்லிக் கொடுக்காமல் இருந்தால் மிகவும் நல்லது. ஆனால், ஒரு போர்வீரன் உருவத்தை ஒரு வெற்றுத்தாளில் கொண்டு வந்துவிட முடியும் என்று என்னால் கற்பனை கூட செய்ய முடியாமல் இருந்ததைப் போல, கலையில் இதுபோன்ற கற்பனைகள் குழந்தைகளுக்கு வாய்ப்பில்லாமல் போகும் சந்தர்ப்பங்களும் ஏற்படலாம். இத்தகைய வாய்ப்புகளைக் குழந்தைகள் அடைய முடிய வேண்டும். குறைந்தபட்சம், கலை என்பது பொழுதுபோக்கு மட்டுமல்ல. யதார்த்தத்தோடு பரிச்சயம் ஏற்படுவதற்கும், அதனை விரிவுபடுத்துவதற்கும் கலை ஒரு ஊடகம் என்கிற அளவிற்காவது குழந்தைகளுக்கு அதன் மீதான அனுபவம் உருவாக வேண்டும். சுருக்கமாக, வெள்ளைத்தாளில் அற்புதம் நிகழ்த்தும் ஒரு சிலரையாவது, அவர்கள் சந்திக்கச் செய்ய வேண்டும். யதார்த்தத்தைக் கண்டடைய பெரும்பாலான குழந்தைகள் ஒரே குறிப்பிட்ட வழியையே தேர்ந்தெடுக்கப் போவதில்லை என்பதில் எந்தச் சந்தேகமும் இல்லை; புத்தகங்கள், அல்லது கட்டிடம் அல்லது இயந்திரங்கள் அல்லது பல்வேறு அறிவியல் துறைகளில் ஏதேனும் ஒன்றின் மூலமாகவும் அவர்களது தேடல் நிகழக் கூடும். ஆனாலும், சில குழந்தைகள் முதல் நிலை வகுப்பிலிருந்த சிறுமியைப் போன்றவர்கள் ஓவிய வழியைத் தேர்ந்தெடுக்கவும் கூடும். மேலும், அவர்களது சீரிய முயற்சிகள் அவர்களுக்கும், அவர்களைச் சுற்றியுள்ள மற்ற குழந்தைகளுக்கும் பெரும் பயனளிக்கக் கூடியதாக இருக்கும்.

> நான் அப்போது (அல்லது இப்போதும் பெரும்பாலானவர்கள் நினைப்பது) நினைத்ததை விட குழந்தைகள் ஓவியத்திற்கு மிகப்பெரும் வாய்ப்புகள் இருக்கின்றன. இங்கே சொல்லப் போவதை விடவும் இதுபற்றிக் கூற ஏராளமாக இருக்கின்றன. சில ஆண்டுகளுக்கு முன்பு ஒரு பெற்றோரிடம், டாம் வெஸ்லி, இருந்து வந்த ஒரு கடிதம்தான் என் கண்களைத் திறந்தது. அக்கழகத்தைப் 'பள்ளி இன்றி வளர்தல்' இதழ் 9 இல் பதிப்பித்தோம். பின்னர், 'உங்கள் குழந்தைக்குக் கற்பியுங்கள்' என்ற எனது புத்தகத்திலும் அது சேர்க்கப்பட்டது. அக்கழகத்தில் அவர் கூறியிருந்த ஒரு பகுதி வருமாறு:
>
> > மாரிகோ (அவரது மகள்) ஆறு மாதக் குழந்தையாக இருந்த போதே வரையத் தொடங்கி விட்டாள். அவள் வரைந்த ஒவ்வொன்றையுமே முக்கியமான ஒரு ஓவியம் போன்றே நாங்கள் அணுகினோம். இப்போது அவளுக்கு ஒரு வயது ஆகியிருந்தது. அவளையொத்த எக்குழந்தையையும் விட சிறப்பாக ஓவியம் வரைந்தாள். எந்தக் குழந்தையையும் விட, ஏன் அவளைச் சுற்றியிருந்த எந்த மேதையையும் விட அவளால் சிறப்பாகச் செயல்பட முடியும் என்பதை அறிந்தோம்.
> >
> > முதல் வயது முடிந்ததும் டெம்பரா வண்ணங்களும், ஓவியச் சட்டகமும் தரப்பட்டன.அவளது இரண்டாவது பிறந்த தினத்தின்போது ஆபத்தில்லாத அக்ரிலிக் வண்ணங்கள் தரப்பட்டன. அதன்பிறகு அவள் அக்கிரிலிக் வண்ணக் கலவைகளையே ஓவியம் வரையப் பயன்படுத்தினாள்.
> >
> > சான் ஃபிரான்சிஸ்கோ நகரத்திலுள்ள குழந்தைகள் ஓவியக் காட்சிக்குச் சென்றபோது மிக ஆச்சரியமான கண்டுபிடிப்பை நிகழ்த்தினோம்; மாரிகா, குழந்தைகளின் ஓவியங்களை வரையாத ஒரு குழந்தை ஓவியர் என்பதுதான் அந்தக் கண்டுபிடிப்பு. குறிப்பாக, அவள் அக்ரிலிக் வண்ணக் கலவைகளைப் பயன்படுத்தத் தொடங்கியதிலிருந்து. ஏனெனில் குழந்தைகள் நீர் வண்ண ஓவியங்கள்தான் வரைய வேண்டும் என்பதுதான் அப்போதும் ஏற்கக் கூடியதாகயிருந்தது. பல்வேறு காரணங்களால் போஸ்டர் வண்ணம் அல்லது டெம்பரா வண்ணங்களை விட அக்கிரிலிக் வண்ணங்கள் பயன்படுத்த இலகுவானவை. ஆனால் விலைதான் அதிகம். என்னைவிட 5, 6 மடங்கு ஊதியம் வாங்கும் பெற்றோர் கூட, 'அக்கிரிலிக்கா அப்பாடி! அதெல்லாம் நம்மளால் வாங்கித் தர முடியாது' என்று கூறும் பலரை எனக்குத் தெரியும். இதன் உண்மையான அர்த்தம் என்னவென்றால், தமது குழந்தைகள் அந்த அளவுக்குக் கூட உபயோகமானவர்கள் அல்ல என்று அவர்கள் மதிப்பிடுகிறார்கள் என்பதுதான்.



இந்தக் கடிதத்துடன் அவர், தனது குழந்தை 28-36 மாத காலகட்டத்தில் வரைந்த 5 அக்கிரிலிக் ஓவியங்களின் வண்ணப் புகைப்படங்களையும் அனுப்பியிருந்தார். அந்த ஓவியங்கள் திகைக்க வைத்தன. அந்த ஓவியங்களை வயது வந்தோருக்கான ஓவியக் காட்சியில் வைத்திருந்தால் கூட ஒரு நிமிடம் உங்களைத் திகைக்க வைத்திருக்கும். பயன்படுத்தப்பட்ட வண்ணங்கள் தேர்வு, வடிவங்கள், வரைந்த விதம், வடிவமைப்பு அந்த ஓவியங்களின் அடிநாதமாக ஊடாடிய கருத்து அனைத்தும் மிக அதிகமாக இருந்தன. இவையெல்லாம் ஒரு குழந்தைதான் வரைந்தது என்பதை யாருமே - அவர்கள் எவ்வளவுதான் குழந்தைகளைப் பெரிதும் மதிப்பவர்களாக இருந்தாலும் கூட, நம்ப மாட்டார்கள். இந்த ஓவியங்களை திரு. வெஸ்லி பல குழந்தை ஓவிய வல்லுனர்களிடம் காண்பித்தபோது, யாருமே அதை நம்பவில்லை.

பின்னர் வெஸ்லி எங்களுக்கு மற்றொரு கடிதம் எழுதினார். அதில் குழந்தைகளுக்கான வரைபொருள்கள், தொழில்நுட்பங்கள் குறித்த நடைமுறை அறிவுரைகளைக் கூறியிருந்தார். அது வருமாறு:

> குழந்தைகளுக்கான மோசமான வரைபொருள்களை விற்பனை செய்பவர்களைக் காணும்போதும், குழந்தைகளின் ஓவியங்களைக் காட்சிப்படுத்தும் விதத்தைப் பார்க்கும் போதும், குழந்தைகளின் கலைத்திறன் பற்றிய பெரியவர்களின் மோசமான கருத்துகளையும், மாயைகளையும் கேட்கும் போதும்… நான் உண்மையிலேயே மோசமான கோபக்காரனாக மாறி விடுகிறேன்… எங்களைப் பொறுத்தவரை மாரிக்காவிற்கு மிகவும் தரமான வரை பொருட்களையே வாங்கித் தருகிறோம். எனது வருமானம் அந்த அளவுக்கு இடம் கொடுக்கவில்லை என்றாலும் அதைப் பற்றிக் கவலைப்படுவதில்லை. இதனால் ஏற்பட்ட அற்புதமான விளைவுகளை அவளுடைய ஒன்பதாவது வயதில் கண்டோம். அவள் பயன்படுத்திய வரைபொருள்களைத் தோராயமாகக் கூற வேண்டுமானால், அவள் க்ரேயான்கள் முதல் தூரிகை பேனா வரை பயன்படுத்தினாள்; தான் 6 மாதக் குழந்தையாக இருந்தபோது ஈசல் க்ரேரையான்களையும், ஒரு வயதில் டெம்பரா வரைபொருளையும், இரண்டு வயதில் அக்கிரிலிக் வண்ணங்களையும் பயன்படுத்தினார். அவளுக்கு அக்கிரிலிக் மிகவும் பிடித்துப் போனதால் தொடர்ந்து அதையே பயன்படுத்தினாள். ஏன் அதையே பயன்படுத்துகிறாள் என்பது குறித்து அவளது வார்த்தைகளில் அப்படியே தருகிறேன்: “அது மிகவும் நன்றாக இருக்கிறது. வரைதாளில் அந்த வண்ணங்களை இடும்போது அது பளபளப்பாக மின்னுகிறது. ஆனால் டெம்பரா வண்ணங்கள் மங்கலாகவும், மாவுத் தன்மையுடனும் இருக்கிறது. அவை அழிவதில்லை. மேலும் ஏராளமான நல்ல வண்ணங்கள் அக்கிரிலிக்கில் இருக்கின்றன.” ஆனால் ஜப்பானிலும், ஐக்கிய அமெரிக்கா விலும் உள்ள அனைத்துக் குழந்தை ஓவியப் புத்தகங்களிலும், அதேபோல ஜப்பான், மற்றும் பே ஏரியா பகுதிகளில் நடைபெற்ற அனைத்து குழந்தை ஓவியக் காட்சிகளிலும் ஒரு அக்கிரிலிக் ஓவியத்தைக் கூட நான் பார்த்ததில்லை.
>
> நான் அவளுக்கு மிகவும் விலை உயர்ந்த கேமல் மயிர்த்தூரிகை வாங்கித் தந்ததற்கு பரிசு என்னவென்றால், ஒரு புதிய தூரிகை மூலம் அவள் அனுபவித்த நுட்பமான உணர்வுகளைக் கண்குளிர கண்டதும், அவளது ஓவியங்களில் அந்தப் புதிய தூரிகை நிகழ்த்திய மாயங்களும்தான். சில காலமாக அவள் காகித அட்டைகளிலும், செயற்கை இழை அட்டைகளிலும் வரைந்து கொண்டிருக்கிறாள். பெரிய அட்டைகளாக வாங்கி, அவற்றை 2 அடிக்கு 4 அடி மற்றும் பல்வேறு அளவுகளில் வெட்டி, அவற்றிற்கு லேசான மணல்தன்மை கட்டி, அதில் வரைய நல்ல லேட்டெக்ஸ் வண்ணங்களையும் அளித்தேன்.



ஒளியின் ஊடாட்டங்கள், பிரதிபலிப்பு, வண்ணங்களின் கிரகிப்பு ஆகியவற்றிற்கு முடிவே இல்லை… மாரிகோவுக்கு ஒரு வயது ஆவதற்கு முன்பிருந்தே வண்ணங்களின் வேறுபாடுகள் மற்றும் அவற்றிற்கிடையேயான உறவுகள் குறித்த அனுபவங்களை உணரத் தொடங்கி விட்டாள்.

பிஞ்சுக் குழந்தைகளாக இருந்தாலும்கூட மிகவும் தரம் உயர்ந்த வரைபொருள்களே அவர்களுக்குத் தரப்பட வேண்டும் என்ற வெஸ்லியின் கருத்தை நான் வலுவாக ஆதரிக்கிறேன். அதுமட்டுமல்லாமல், எல்லாவிதமான தரமான பொருள்களை அணுகும் வாய்ப்புகளும், அவர்களுக்குத் தரப்பட வேண்டும்; மேலும், அவற்றை எவ்வாறு கவனமாகப் பயன்படுத்த வேண்டும் என்பதையும் நாம் அவர்களுக்குக் காட்ட வேண்டும் என்பதையும் ஆதரிக்கிறேன். மற்ற நல்ல கருவிகளை எப்படிப் பயன்படுத்த வேண்டும் என்று காண்பிக்கிறோம் அல்லவா, அதே போலத்தான். இவ்வாறு மோசமான கருவிகளின் சுருக்கப்பட்ட வரம்புகளி லிருந்து விடுதலை பெறுவதன் மூலம் தமது சொந்தக் கலை ஆற்றல்களைத் தேடவும், கண்டடையவும், வெளிப்படுத்தவும், விரிவுபடுத்தவும் இயலும். இத்தகைய விலை உயர்ந்த பொருள்களை மிகவும் சிறிய குழந்தைகளால் சரியாகப் பயன்படுத்தத் தெரியாது. அவர்கள் குழப்பம் அடைந்து விடுவார்கள் என்று நாமாக ஊகித்துக் கொள்ளக் கூடாது. ‘பள்ளி இன்றி வளர்தல்’ இதழுக்கு வரும் பெரும்பாலான கடிதங்கள் சுட்டிக் காட்டுவதைப் போல, மிக மிகச் சிறிய குழந்தைகள் கூட எது ஒன்றையும் நேர்த்தியாகச் செய்ய விரும்புகிறார்கள்; அல்லது குறைந்தபட்சம் அவர்கள் பார்க்கும்போது நாம் செய்வதைப் போலவாவது அப்படியே அச்சு அசலாகச் செய்ய விரும்புகிறார்கள். கூர்மையான மரச்சாமான் கருவிகள், சமையல் உபகரணங்கள், இசைக் கருவிகள், புகைப்படக்கருவி உள்ளிட்ட எதுவாக இருந்தாலும் அதனைச் சரியாகப் பயன்படுத்துவது என்பதை மிக நேர்த்தியாக அவர்களால் கற்றுக் கொள்ள முடிகிறது. ஆனால் பெரும்பாலானவர்கள் குழந்தைகள் அவற்றைக் கையாளவே கூடாது என்று வலியுறுத்துகிறார்கள்.

எனது இசை நண்பர் ஒருவர்; ஒரு வேடிக்கைக்காக சீன மொழியைப் பேசவும், எழுதவும் (நடுத்தர வயதில்) தாமாகவே கற்றுக்கொண்டவர். அண்மையில், சீன மண்ணில் வெளியான

சீனக் குழந்தைகளின் ஓவியக் காலண்டர் ஒன்றை என்னிடம் காட்டினார். (1982 Children's Art Calender, Guoji Studian _ China Publication Centre, P.O.Box 309, Beijing, People's Republic of China). அதைப் பார்க்கும்போது, குழந்தைகள் எதைச் செய்ய வேண்டும், எதைச் செய்யக் கூடாது என்று எத்தகைய முட்டாள்தனமான கருத்துகளை நாம் வைத்துக் கொண்டிருக்கிறோம் என்பது புரிந்தது. மாரிகோ ஓவியங்கள் உணர்த்துவதும் அதுதானே! அது நான்கிலிருந்து பன்னிரண்டு வயது வரையான சீனக் குழந்தைகள் வரைந்த ஓவியங்களின் தொகுப்பு. ஒவ்வொரு பக்கத்திலும் ஒரு குறிப்பிட்ட குழந்தை வரைந்த ஒரு ஓவியம், அக்குழந்தையின் புகைப்படம், அக்குழந்தை பற்றிய விவரக்குறிப்பு ஆகியவை அதில் இடம் பெற்றிருந்தது. இக்குழந்தைகள் அனைவரும் சீனா முழுவதும் நடைபெற்ற மிகப்பெரிய ஓவியப்போட்டியில் கலந்து கொண்டு வெற்றி பெற்றவர்கள். எனவே, இவர்களைப் போல அனைத்து சீனக் குழந்தைகளும் என்று கூற முடியாதுதான். இருந்தாலும், இந்த ஓவியங்கள் தூரிகையால் வரையப்பட்டு ஒரு விதமான நீர்மையுடன் காணப்பட்ட யதார்த்த ஓவியங்கள். அதன் வடிவமைப்பு, வண்ணம் ஆகிய இரு மட்டங்களிலும் ஆச்சரியப் படத்தக்க அளவுக்கு அற்புதமான அழகானவை. இக் காலண்டர் களை அமெரிக்காவுக்குத் தருவிப்பது ஒன்றும் கடினமானது அல்ல என்றே நம்புகிறேன்; பல குழந்தைகளுக்கும், குழந்தைகளின் வயது வந்த நண்பர்களுக்கும் அவை பெரிதும் ஊக்கமளிப்பதாக இருக்கும்.

நம்மைவிட அதிக ஏழைகளைக் கொண்ட ஒரு நாடான சீனா, குழந்தைக் கலைக்கு அதிக முக்கியத்துவம் அளிப்பதும், அதற்காக அதிக ஆற்றலையும், ஆதாரங்களையும் செலவழிப்பதும், அதே நேரத்தில் நமது நாடு முழுவதும் உள்ள பள்ளிகளிலிருந்து நாம் ஓவியப் பாடங்களை அகற்றி வருவதும் (அவற்றில் பெரும்பாலானவை நன்றாக இல்லை என்பதை ஏற்றுத்தான் ஆக வேண்டும்) ஒரு முரண் நகையாக எனக்குத் தோன்றுகிறது.

எப்படியிருந்தாலும், தம்மைச் சுற்றியுள்ள உலகைக் கண்டுணரவும், அதுகுறித்து தாம் உணர்ந்தவற்றை வெளிப்படுத்தவும் ஓவியம் மிகவும் சக்தி வாய்ந்த, தேவையான வழிமுறை என்பதை மீண்டும் ஒருமுறை முன்பைவிட அதிகமாக வலியுறுத்துகிறேன். அது வெளிச்சுற்றில் உள்ள அம்சம் அல்ல. மாறாக மானுட நடவடிக்கை யின் மையமான அம்சம் ஆகும். நாம் தொடர்ந்து நிராகரித்து வருவதும் இதுவே.

ஓவியம் என்பது மூளைக்கு மட்டுமல்ல. கண்கள் மற்றும் கரங்களுக்குமான பயிற்சியாகும். புத்திக் கூர்மையைப் பரிசோதிப்பது



என்பது எவ்வாறு செய்ய வேண்டும் என்பது குறித்து நாம் அறிந்து வைத்துள்ளதை பரிசோதிப்பதல்ல; மாறாக, என்ன செய்ய வேண்டும் என்று நமக்குத் தெரியாத விவரங்கள் நாம் எவ்வாறு அணுகுகிறோம் என்பதாகும் என்று 'எவ்வாறு குழந்தைகள் தோற்கிறார்கள்?' என்ற புத்தகத்தில் கூறினேன். அதேபோல, எந்த ஒரு புத்தகத்திலும் விடை காண முடியாத பிரச்சனைகள், நமக்கு நாமே தீர்வு காண வேண்டிய அசல் பிரச்சனைகளை நம் முன் வைக்கும் எந்த ஒரு நடவடிக்கையும், எந்த ஒரு சூழ்நிலையும் நமது புத்திக் கூர்மையை மேலும் கூர்மையாக்குகிறது. கைவினை மற்றும் சிறப்புத் திறன் படைப்புகளைப் போல, ஓவியமும் இத்தகைய பிரச்சனைகளைக் கொண்டுள்ளது. இதனால்தான், நமது ஓவியர்கள், கலைஞர்கள் மற்றும் கைவினைஞர்கள் யாவரையும் விட அதிகக் கூர்மையான நகைச்சுவை உணர்வு கொண்டவர்களாக இருக்கிறார்கள். அவர்கள் மூளை எப்போதும் தேடலுடனும், துடிப்புடனும் இருக்கிறது. அவர்கள் அவ்வாறு இருந்தாக வேண்டும்.

இதற்கு உதாரணமாக ஒரு சம்பவம் அண்மையில் நடந்தது. எனது நண்பர்களில் ஒருவர் - அப்போது நன்றாக வளர்ந்திருந்தார். அவர் ஓவியம் வரையத் தொடங்கினார். இதன்பிறகு ஒன்றிரண்டு ஆண்டுகள் சென்றபிறகு, ஓவிய வேலைகள் எப்படி போய்க் கொண்டு இருக்கிறது என்று கேட்டேன். அவரும் நன்றாகப் போய்க் கொண்டிருக்கிறது என்றார். ஆனால் ஒரு பிரச்சனை இருந்தது. அதற்கு அவரால் தீர்வு காண முடியவில்லை. அவருக்கு நிலப்பரப்புகளை வரைவதில் ஆர்வம் இருந்தது. அது அவருக்குப் பிடித்திருந்தது. ஆனால், ஆறு, ஏரி, கடல் போன்றவற்றை ஓவியங் களாக வரையும்போது, தண்ணீர் தரையில் பரவாமல், செங்குத்தாக நின்று கொண்டிருந்தது. எனது வெறுமையான முகத்தைப் பார்த்தவாறு, இதனை அவர் விளக்கினார். அவர் வரைந்த எதிலும் தண்ணீர் தண்ணீராக இல்லை. நீலம் அல்லது பச்சை நிறத் தாளை நிறுத்தி வைத்த மாதிரியோ, வெளிர் கருப்பு கண்ணாடி போலவோ இருந்தது. எனக்கும் ஒன்றிரண்டு படங்களைக் காண்பித்தார். அவை அப்படித்தான் இருந்தன. நாங்கள் பிரிந்து விட்டோம். ஆனாலும், அவரது பிரச்சனை எனது மூளையை விட்டு அகலவில்லை. கண்களால் பார்க்கிறோம், அது தரைமட்டமாக கிடக்கும் தண்ணீர்தான்? செங்குத்தான பச்சை வண்ணத்தாள் இல்லை என்று மூளைக்குச் சொல்கிறோம். இது என்ன? எப்படி? என்று எனக்கு நானே கேட்டுக் கொள்வேன். இதற்கான குறிகள், அறிகுறிகள் என்ன?

ஒருநாள் சார்லஸ் ஆற்றங்கரையோரமாக நடந்து சென்று கொண்டிருந்தேன். அப்போது இக்கேள்விக்கு விடை காண முடியுமா என்று கவனமாக உற்று நோக்கினேன். ஆமாம்; பல விடைகள் இருந்தன. அலைகள் எழும்போது, மிக அருகில் பெரிதாகவும்,

தொலைவில் போகப்போக அதன் அடையாளம் இழந்து, நிறம் கரைந்து ஒரு தோராயமாகவும் தெரிந்தது. கரையோரத்தில் பொருட்கள் கிடந்ததால் தூரமாகச் செல்லச் செல்ல சிறியதாகத் தெரிந்தது. வேறு வார்த்தையில் கூற வேண்டுமானால், பார்வை நோக்கில், தொலைவிற்கேற்ப உருவங்களின் பருண்மைகள் வேறுபடுகின்றன. தண்ணீர் என்ற பொருளின் முனைகள் நம்மிடம் இருந்து சமதொலைவில் இல்லை. தண்ணீர் அமைதியாக இருக்கும்போது, பொருட்கள் அதில் பிரதிபலிக்கின்றன. தொலைவில் செல்லச் செல்ல அது நிறங்களில் வேறுபடுகிறது. மேலும் நீலமாகவும், வெளிர் கருமையாகவும் தோற்றம் காட்டுகிறது. இக் கேள்விக்கு விடை கண்டது சில காரணங்களால் மிகவும் திருப்தியளித்தது. ஒரு புதிருக்கு விடை கண்டுபிடித்திருக்கிறேன். முன்பைவிட கொஞ்சம் தெளிவாகப் பார்த்தேன், சிந்தித்தேன்.

ஏனெனில், ஓவியம், படம் வரைதலில் போதிய திறன் இல்லாமலும், அறிவற்றவனாகவும் இருக்கிறேன். என்னுடன் பணியாற்றும் குழந்தைகளிடம் இது தொடர்பாகப் பல யோசனைகள் கூறவோ, செல்வாக்கு செலுத்தவோ எனக்கு இயலாது. ஆனாலும், குழந்தைகளின் ஆவலையும், ஆர்வத்தையும் தூண்டும் சின்னச் சின்ன விஷயங்களை என்னால் செய்ய இயன்றது. இதன் மூலம் கற்றல் மற்றும் வளர்ச்சிக்கான வாய்ப்புகளை எதிர்காலத்திற்குள்ளும் நீடிக்கச் செய்ய முடிந்தது. ஐந்தாம் நிலை வகுப்பு ஆசிரியராக நான்கு ஆண்டுகள் இருந்தபின், ஓராண்டு காலம் இஷ்டம் போல ஒவ்வொரு வகுப்பறையாகச் செல்லும் ஆசிரியராக இருந்தேன். குழந்தைகள் மேம்பாட்டுக்கான சாதனங்கள் மற்றும் ஆலோசனைகளை உருவாக்குவதாக என் பணி இருந்தது. இவை முழுமையாக இல்லா விட்டாலும் பெரும்பாலானவை கணக்கு கற்பித்தல் தொடர்பானதாக இருந்தது. நான் விரும்பும் சாதனங்கள் அனைத்தையும் நானே தயாரித்துக் கொண்டேன். புதிய சட்டைகளின் உள்ளே வைக்கப் பட்டிருக்கும் அட்டைகளே எனது கச்சாப் பொருட்களாக இருக்கும். அவை விலை மிகவும் மலிவானவை என்பதுடன், பயன்படுத்தவும் எளிதாக இருக்கின்றன. சில நேரங்களில், எனது சொந்த அலுவலக வகுப்பறையில் வேலை பார்த்துக் கொண்டிருப்பேன். தொடர்ந்து மற்ற வகுப்பறைகளிலும் எனது தயாரிப்புகளைத் தயாரித்தேன். இதற்கு ஆசிரியர்களின் அனுமதி கிடைத்தது. இதனால் நான் என்ன செய்கிறேன் என்பதைக் குழந்தைகள் பார்க்க முடிந்தது. அது ஆர்வத்தைத் தூண்டுவதாக இருந்தால், அதிசயப்படுவார்கள்; எனது சில செயல்களை போலப் அவர்களும் செய்வார்கள்.

ஒருநாள் முதல் நிலை வகுப்பறையில் இருந்தேன். முதல் முதலாக அப்போதுதான் அந்த வகுப்பறைக்குச் சென்றிருந்தேன். மேல் பக்கம் திறப்புள்ள சிறியஅட்டைப் பெட்டிகள் தயாரிக்கத் தொடங்கினேன்.



பல்வேறு அளவுள்ள சிறிய பெட்டிகளாக உருவாக்கினேன். ஒரு வரை பலகை, டிஸ்கொயர், முக்கோண மானிகள், ரூலர், கத்தி எல்லாம் வைத்திருந்தேன். இந்தப் பொருட்களெல்லாம் குழந்தைகளுக்கு ஆர்வமாக இருந்தன. ஒரு பக்கம் வகுப்பறையில் வழக்கம் போல பாடங்கள் நடந்து கொண்டிருந்தன. நான் ஒரு ஓரத்தில் என் வேலைகளைப் பார்த்துக் கொண்டிருந்தேன். வகுப்புகள் நடந்து கொண்டிருப்பதற்கிடையே குழந்தைகள் வெளியே செல்லும் ஒவ்வொரு தடவையும் ஓரிரு நொடிகள் நான் என்ன செய்து கொண்டிருக்கிறேன் என்பதையும் கவனித்து விட்டுச் செல்வார்கள். சில நேரங்களில் 'என்ன செய்து கொண்டிருக்கிறீர்கள்?' என்று என்னிடமும் கேட்டார்கள். 'ஆமாம். ஏதோ செய்து கொண்டிருக்கிறேன்' என்ற என் பதிலையும் கேட்பார்கள்.

உரிய நேரத்தில் நான் சில பெட்டிகளை உருவாக்கி முடித்ததும் அவற்றை அவர்கள் முழுமையாகப் பார்க்க முடிந்தது. அவர்கள் தாமே சில பெட்டிகளைத் தயாரிக்கவும் விரும்பினார்கள். எனவே, வகுப்புகளுக்கு இடையே நேரம் கிடைக்கும்போது, கனமானதாள், கத்திரி போன்றவற்றை ஆசிரியர்கள் குழந்தைகளிடம் தந்து, அவர்கள் இஷ்டம் போல விட்டேன். அவர்களும் வேலையில் இறங்கினர். என்னைப் பார்த்துக் கொண்டோ அல்லது தங்களுக்குள் ஒருவரை ஒருவர் பார்த்துக் கொண்டோ அல்லது தமக்குள் சிந்தனையில் மூழ்கியபடியோ அல்லது ஒன்றைச் செய்து பார்த்து பிழைகளைத் திருத்தியபடியோ வேலையில் மூழ்கினர். அவர்கள் அனைவருமே மேலே திறந்த நிலையிலுள்ள ஒரு நீள் சதுரப் பெட்டியைத் தயாரிப்பதில் இறங்கியிருந்தனர். ஆனால் மேலே உள்ள சிலும்பல்களை நீங்கள் வெட்டி ஒழுங்குபடுத்தினால்தான் முழுமை பெறும். முதலில் இப்பெட்டிகள் ஒழுங்காக இல்லை; அனைத்துப் பக்கங்களும் கவனமாக அளவெடுக்கப்படவில்லை. இதனால் அனைத்துப் பக்கங்களும் சதுரங்களாக இல்லை. ஆனால், வேலைத்திறன் என்று அழைக்கப்படும் ஒரு விஷயத்தில் அக்குழந்தைகள் முழுவீச்சாக ஈடுபட்டிருந்தனர். தொடர்ந்து, அவர்கள் எந்தவிதமான மிரட்டலுக்கும் ஆளாகாதபோது, அவர்கள் மீண்டும் ஈடுபட்டு முன்பைவிடச் சரியாக உருவாக்க விரும்பினர். எனவே, கவனமாக தமது வேலைகளில் ஈடுபட்டனர். அட்டைகளை சரியான அளவுகளில் பிசிறின்றி துல்லியமாகக் கத்தரிக்க முயன்றனர்; அவற்றின் முனைகள் சமமாக இணையும் வகையில் பக்கங்களைப் பொருத்த முயன்றனர். மொத்தத்தில் பெட்டியின் மேல்பாகம் சிலும்பல் இன்றி மிருதுவாக இருக்க வேண்டும் என்று விரும்பி செயலில் இறங்கினர். யாருமே என்னுடைய ஆலோசனையைக் கேட்கவில்லை. சில நேரங்களில் என்னைப் பார்ப்பார்கள்; அவ்வளவுதான். அப்புறம் மீண்டும் வேலையில் மூழ்கி விடுவர்.

நானும் கொஞ்ச நேரம் அவர்கள் வேலையைப் பார்த்துக் கொண்டிருந்தேன். இருந்தாலும் நான் விரும்பியபடி ரொம்ப நேரம் அங்கு இருக்க முடியவில்லை. எனக்கு வேறு வகுப்புகள் இருந்தன. அவற்றில் சில சிறப்பு வகுப்புகள். சில மாணவர்களுக்குத் தனிப்பயிற்சி அளிக்க வேண்டியிருந்தது. அவர்கள் ஒரு வகையான தேர்வில் தேர்ச்சி பெற அப்பயிற்சி அவசியம் என்று அவர்கள் நம்பிக் கொண்டிருந்தனர். எனவே, நான் விரும்பியபடி அந்தக் குழந்தைகள் செய்யும் வேலையைப் பார்க்கும் அனுபவத்தைப் பெறவோ அல்லது உதவவோ எனக்கு நேரம் இல்லை. மேலும் அந்த முதல் நிலை வகுப்பு ஆசிரியைக்கும் அதற்கு மேல் நேரம் இருந்திருக்காது. ஏனெனில், அக் குழந்தைகள் இரண்டாம் நிலைக்குத் தேர்ச்சி பெறச் செய்ய வேண்டிய பொறுப்பு அவருக்கு இருக்கிறது. எனவே, இத்தகைய பெட்டிகளைச் செய்து பார்ப்பதன் மூலம் கிடைக்கக்கூடிய சில துல்லியமான கணித அறிவுகளை மேம்படுத்தவும், அறியவும் கூடிய வாய்ப்புகளுக்கு நேரம் கிடைக்காமலேயே போய்விட்டது. துல்லியமான அளவுகளில் பெட்டிகளை உருவாக்குவது; பல சிறிய சதுர மரக்கட்டைகளைப் போடக்கூடிய பெரிய பெட்டி செய்வது; நீள் சதுரம் அல்லாத வேறு வேறு வடிவங்களில் பெட்டிகள் செய்வது என்று அவர்கள் அனுபவம் விரிவடைந்திருக்க வேண்டும்.

இருந்தபோதும், அவர்கள் பணியாற்றிய அந்த மிகக் குறுகிய நேரத்திலேயே, ஒரு குட்டிப் பையன் அதிசயிக்கத்தக்க காரியத்தைச் செய்து விட்டான். அந்த குறிப்பிட்ட நேரத்துக்குள் அவன் மிக நேர்த்தியான பெட்டியை உருவாக்கி விட்டான். இத்தனைக்கும், அவன் அந்த வகுப்பிலுள்ள மந்தமான மாணவர்களிலேயே மிகவும் மந்தமானவன் என்று கூறப்படுபவன். சில பெட்டிகளை இவ்வாறு உருவாக்கியபின், மேல் பகுதியையும் மூடிய பெட்டிகளை எவ்வாறு உருவாக்குவது எனச் சிந்திக்கத் தொடங்கினான். சீக்கிரமே, இதற்காக என்ன அளவுள்ள அட்டை வெட்ட வேண்டும் என்று கண்டுபிடித்து, அதனை வெட்டி மேல் திறப்பை மூடி விட்டான். இப்போது மூடிய நிலையிலுள்ள அப்பெட்டியைப் பார்க்கும் போது அவனுக்கு வேறு எண்ணம் ஏற்பட்டது. அதனை ஒரு வீடு போன்று கற்பனை செய்து பார்த்தான். பின்னர் அதனை எப்படி ஒரு வீடாக மாற்ற முடியும் என்று எண்ணினான். உடனே அதில் கதவு, ஜன்னல்கள் வரைந்தான். ஆனால் இது ஒரு வீடு போன்று அச்சு அசலாகத் தோன்றவில்லை. வீடு என்றால் அதன் கூரை கூம்பு போல சரிவாக இருக்க வேண்டும் என்றும், கதவு, ஜன்னல்கள் உரிய முப்பரிமாணத்துடன் இருக்க வேண்டும் என்று நினைத்தான். ஆனால், அவன் என்ன செய்தான் என்பதை என்னால் பார்க்கக் கொடுத்து வைக்கவில்லை. ஆனால், சில நாட்கள் கழித்து, அவனது வகுப்பாசிரியை இருபக்கம் சரிவுள்ள கூரையுடன் கூடிய அட்டை வீட்டை என்னிடம் காண்பித்தார். ஒரே அட்டையைக் கத்தரித்து கூரை உருவாக்கப்பட்டிருந்தது. அது மிகவும் நேர்த்தியாகவும் தயாரிக்கப்பட்டிருந்தது. அதன் பக்கங்களும், கூரையும் நன்றாக இணைக்கப்பட்டிருந்தது. மேலும், இம்முறையில் அட்டையில் கதவு, ஜன்னல்களை வரையாமல் முன்னரே அட்டையில் அவற்றை வெட்டி கதவு, ஜன்னல்கள் அமைக்கப்பட்டு, பின்னர் இணைக்கப்பட்டிருந்தது. மிகவும் தனித்தன்மை வாய்ந்த வேலையாக அது மிளிர்ந்தது.



எதிர்காலத்தில் மேலும், மேலும் தேடல்களை மேற்கொள்ளவும், கற்றுக் கொள்ளவும் இத்தகைய காரியத்தின் மூலம் அதிக வாய்ப்புகள் உருவாகின்றன. ஆனால், இந்தக் குறிப்பிட்ட வகுப்பறையில், இக் குறிப்பிட்ட குழந்தைக்கு இதற்கான கால அவகாசங்கள் கிடைப்ப தில்லை. ஆனால், வேறுவகையான மாற்றுப் பள்ளிகள் மற்றும் வகுப்பறைகளில் இத்தகைய காரியங்களை அவர்கள் சுதந்திரமாக மேற்கொள்ள முடிகிறது. அவர்கள் மாறுபட்ட வடிவங்கள் கொண்ட பொருட்களையோ, அல்லது ஒரே பொருளை அதன் அடிப்படை பரிமாணங்கள் மாறாமல் மாறுபட்ட அளவுகளிலோ அக்குழந்தைகள் செய்து பார்ப்பதை நாம் கற்பனை செய்து பார்க்கலாம்! இதன் மூலம் அக்குழந்தைகள் பல்வேறுபட்ட பொருள்களின் மாறுபட்ட வடிவங்களையும், ஒரே வடிவத்தின் பல்வேறுபட்ட அளவுகளையும் அறிவதில் ஆர்வமாக இருப்பார்கள். ஏன் அது அவர்களுக்கு மகிழ்ச்சியையும் அளிக்கும். சில பொருட்கள் மிகப்பெரிய அளவில் இருக்கும். அவற்றைச் சிறிய அளவில், அதன் வடிவம் மாறாமல் உருவாக்கும் பொழுது, உண்மையில் அது ஒரு மாயத்தன்மையை உருவாக்குகிறது. அதாவது, யதார்த்த உலகில் பிரமாண்டமாக இருக்கும் ஒரு பொருளை மிகச்சிறிய அளவில் செய்து, அதனைப் பார்க்கும்போது, அதனையும் அக்குழந்தைகள் உண்மையே போல ரசிப்பார்கள். இது அவர்களுக்கு ஆச்சரியமான அனுபவம். ஒருமுறை, ஒரு ஆசிரியர் தனது வகுப்பறை விளக்கப் பயிற்சிக்காக,. பிரமாண்டமான அளவுகளிலான அளவுமானிச் சக்கைகளைச் (Cuisenairerods) செய்து எடுத்து வந்திருந்தார். நான் அதே பரிமாணம் கொண்ட மிகச் சிறிய அளவுகளிலான மணிச்சட்டத்தை அட்டையில் கத்தரித்துத் தயாரித்தேன். அது முதல் நிலை வகுப்புதான். இருந்தாலும் அந்த இரு அளவுகளிலான மணிச் சட்டங்கள் குழந்தைகளை எப்படி மகிழ்ச்சியில் ஆழ்த்தியது தெரியுமா? உண்மையான அளவுமானிச் சக்கைகளையும், அதன் போலியான சிறிய அளவிலான அட்டை களையும் அவர்கள் ஒன்றோடு ஒன்று ஒப்பிட்டுப் பார்த்து அதன் மாறுபாடுகளைக் கண்டு ஆச்சரியமடைந்தனர்.

இதேபோல பல்வேறு அளவு வரைபடங்களை வரைவதிலும் மிகப்பெரிய வாய்ப்புகள் உள்ளன. நான் சிறுவனாக இருக்கும் போது நடந்த ஒன்றை இப்போது நினைத்துப் பார்க்கிறேன். அப்போது

ஒரு சிறிய படம் ஒன்றைப் பெரிதாக்கும் முயற்சியில் ஒருவர் ஈடுபடுவதை நான் பார்த்துக் கொண்டிருந்தேன். நானும் கூட ஒன்றிரண்டு முறை அதேபோல செய்து பார்க்க அனுமதிக்கப்பட்டேன். இந்த அனுபவங்கள் - அவர் சிறிய படத்தைப் பெரியதாக்குவதைப் பார்த்துக் கொண்டிருப்பதுகூட எனக்கு ஆச்சரியத்தைத் தந்தன. இது நமது அன்றாட வகுப்பறைப் பாடமாக இல்லை. இத்தகைய வேலைகளில் ஈடுபட வேண்டுமானால் வீட்டில்தான் முடியும்; பள்ளியில் என்றால் யாரும் பார்க்காமல் ரகசியமாகச் செய்ய வேண்டும். மிகச் சிறிய குழந்தைகள் கூட முதலில் சிறிய கோடுகள் வரைந்து, பின்அவற்றை அதைவிடப் பெரிதாக, அதைவிடப் பெரிதாக என்று அதற்கு மேல் நீளமானதாக ஆக்க முடியாது என்கிறவரை நீட்டிக் கொண்டே செல்வதை என்னால் சுலபமாகக் கற்பனை செய்து பார்க்க முடிகிறது. இச்செயல்கள், இறுதியில் புள்ளிகளை ஒருங்கிணைப்பது, வடிவப் பகுப்பாய்வு போன்ற கணித அறிவை எளிதாகப் பெறுவதில் முடிகிறது. இதனால் மற்றொரு பலனும் உண்டு. துல்லியமான படங்களை - உண்மைப் பொருளின் பல்வேறு அளவுகளில் வரைவதற்கும், நீள அளவுகள் மட்டுமல்லாது பல்வேறு கோண அளவுகளையும் துல்லியமாக வரைவதற்கும், வரைபடங்கள் உருவாக்குவதற்கும் இச் செயல்கள் இட்டுச் செல்லக்கூடும்.

இதில் எத்தனைவிதமான கணித அறிவுகள் உள்ளன என்பதை நாம் எளிதில் காண முடியும். ஆனால், நாம் என்ன செய்கிறோம்? சலிப்பூட்டும் ஏராளமான தகவல்களை இக்குழந்தைகள் பல ஆண்டுகள் மனப்பாடம் செய்து கொண்டேயிருக்க வேண்டும் என்று விரும்புகிறோம். நாம் பள்ளிகளில் கடைப்பிடிக்கும் அடிப்படைக் கோட்பாடுகளில் இதுவும் ஒன்று. ஆனால், அக் குழந்தைகளுக்கு இவ்விஷயத்தில் ஆர்வம் ஏறுபடுத்துவதற்கு முன்பே திணிக்கிறோம். இது ஒரு முட்டாள்தனமான வழிமுறை; இதனால் ஒரு பயனும் இல்லை. இதனால்தான், அவர்கள் சீக்கிரமாகவே சோர்வடைந்து விடுகிறார்கள். தமக்கு ஆர்வம் ஏற்படுவதற்கு முன்பாகவே அதிலிருந்து வெளியேறும் சூழ்நிலை ஏற்படுகிறது. ஆனால், ஒருவேளை அக்குழந்தைகள் அனைத்துத் தகவல்களையும் கற்றால் கூட, அவர்களுக்கு அதில் ஆர்வம் ஏற்படுவதில்லை. மேலும், மேலும் உள்ளே திணித்துக் கொண்டு நமது கல்லூரிகளிலும், பல்கலைக் கழகங்களிலும் சேர்க்கப்படுவார்கள். ('தேர்ச்சி' பெறுவார்கள் - மொ-ர்). ஆனால், நாம் இதைச் சரியாகச் செய்தால், சலிப்பூட்டக்கூடிய இதே பாடங்களை, மிக விரைவாக அவர்களால் கற்க முடியும். அதாவது குதிரையை வண்டிக்குப் பின்னால் கட்டாமல், வண்டிக்கு முன்னால் அதற்கு உரிய இடத்தில் பூட்ட வேண்டும். அவ்வாறு செய்தால், நான் முன்பு கூறிய அந்தச் சிறுவன் மின்னணுச் சாதனங்கள் பற்றி விரைவாக அறிந்தது போல, - ஒன்பது ஆண்டுகள் பள்ளியில் படித்துப் பெறும் அறிவை - இரண்டே ஆண்டுகளில் எப்பள்ளியிலும் படிக்காமலேயே அடைய முடியும்.



மற்றொரு சமயத்தில், வடிவயியல் வரைபடங்கள் வரைவது குறித்து முதல் நிலை வகுப்பு மாணவர்களிடம் அறிமுகம் செய்து கொண்டிருந்தேன். அதைச் சொற்களால் விளக்குவதை விட உருவமாக காட்டுவது எளிதானது. சம பக்கங்களைக் கொண்ட சதுரக் கட்டை என் முன்னால் இருந்தால், அதைக் காட்டி எளிதாக விளக்கிவிட முடியும். அதன் மேல் பகுதி மற்றும் அதன் இரு பக்கங்களை வரை வதன் மூலம் கன சதுரத்தின் முப்பரிமாணங்களைக் காட்டுவது போன்றவை வடிவயியல் (Isomedric) வரைபடம் ஆகும். அதன்மேல் முனைகள் செங்குத்துக் கோடுகள் மூலமும், 60 டிகிரி கோணத்தில் இடதுவலமாக வரைவதன் மூலம் அதன் பக்கவாட்டுப் பக்கங்களையும் கொண்டு வரலாம்.

ஒரு பொருளின் முப்பரிமாணங்களைக் காட்டுவதற்காக வரை கலைஞர்கள் இதுபோன்ற வடிவயியல் வரைபடங்களைப் பயன்படுத்துகிறார்கள். இதற்கென்றே வடிவயியல் வரைதாள் கடைகளில் கிடைக்கிறது. இதில் செங்குத்துக் கோடுகளும் இதற்கு 60 டிகிரி கோணத்தில் இடம் - வல கோடுகளும் ஏற்கனவே அச்சிடப்பட்டிருக்கும். நான் இதுபோன்ற தாள்களைக் கையால் தயாரித்து எடுத்து வந்திருந்தேன். அவற்றை முதல்நிலை வகுப்பு மாணவர்கள் முன் கீழே வைத்தேன். முதலில், வண்ணக் க்ரையான்கள் மற்றும் மார்க்கர் பேனாக்கள் மூலமாக சில முப்பரிமாண வடிவங்களை வரைந்தேன். உடனே, குழந்தைகளும், தாங்கள் வரைந்து பார்க்க வரைதாள்களும், க்ரையான்களும் வேண்டும் என்று கேட்க நீண்டநேரம் ஆகவில்லை. அவர்கள் வேலையை ஆரம்பித்தனர்.

> இதைவிட ஆக்சோனோமெட்ரிக் என அழைக்கப்படுகிற வடிவ வரைதாள் இருப்பதாக அறிகிறேன், இப்போது. இது குழந்தை களுக்கு மிக எளிமையானது மட்டுமல்ல, மிகவும் ஆர்வமூட்டக் கூடியதும் ஆகும். வடிவயியல் வரைதாள் போலவேதான். பொருளின் நெட்டுக்குத்துக் கோடுகள், தாளில் செங்குத்து வரிவடிவத்தில் காணப்படும். இவ்வாறு, ஆக்சோனோமெட்ரிக் வரைதாளில் வரையப்படும் ஒரு கன சதுரத்தின் மேல் பக்கம் சாய் சதுரமாகக் காணப்படும்.

ஓவியம் என்பதை தாளில் பிரதிநிதித்துவப்படுத்தும் பொருள்கள், விலங்குகள் என்றும் மூளைகளுக்கும், கண்களுக்கும் வேலை தருபவை என்றும் முன்பு கூறினேன். ஒருமுறை ஐந்தாம் நிலை வகுப்பில் இருந்தபோது, அனைத்துக் குழந்தைகளையும் ஒரு சைக்கிள் வரைந்து காட்டும்படி கூறினேன். என்ன மாதிரியான சைக்கிள்; அவர்கள்

ஓட்டுவதா அல்லது பள்ளி திடலில் நிறுத்தப்பட்டிருப்பது போன்ற ஒன்றா? ஆண்களுக்கானதா? பெண்களுக்கானதா? ஒன்றும் நான் சொல்லவில்லை. குழந்தைகள் அனைவரும் சட்டைப்பொத்தானைத் திருகிக் கொண்டு சிந்தனையில் ஆழ்ந்தனர். பின் வேலையைத் தொடங்கினர். ஓவியம் வரைவதில் அவர்களுக்கு என்ன திறன் இருக்கப் போகிறது என்று கேள்வியே இல்லை! வகுப்பறையில் ஒன்றிரண்டு பேருக்குத்தான் ஓவியம் வரைவதில் உண்மையில் ஆர்வம் உண்டு. ஓவியம் என்பது மிக மிக முக்கியமான ஒன்று என்று நம்பிக்கை வைத்துள்ள அல்லது நம்பிக்கை வைத்துள்ளதாக கூறப்படுகிற ஒரு பள்ளியில் பல ஆண்டுகள் படித்த பின்னரும் இதுதான் நிலைமை. ஒரு சைக்கிள் வரையக் கூட அவர்கள் விரும்பவில்லை. சிறிது நேரம் கழித்து, விடாப்பிடியாக மறுத்த ஒன்றிரண்டு குழந்தைகள் தவிர மற்ற அனைவரும் வரைந்தனர். ஆஹா... மிக அருமையான அனுபவம். அங்கிருந்த குழந்தைகள் அனைவருமே புத்திசாலிகள். அவர்கள் மூளை இப்போதும் துடிப்புடன் இருந்தது. அவர்கள் என்னிடம் காட்டிய அனைத்துப் படங்களுமே சைக்கிள் போன்று இருந்தன. இங்கும் அங்கும் சில நுட்பமான தவறுகளைச் செய்திருக்கலாம். ஆனால் அனைத்துமே கிட்டத்தட்ட சைக்கிள்கள். மிகத் தெளிவாக, அவர்கள் அந்தப் படங்களை வரையும்போது, ஒரு சைக்கிள் எவ்வாறு தயாரிக்கப் படுகிறது. எவ்வாறு செயல்படுகிறது என்பதைப் பற்றி சிந்தித் துள்ளனர். சிலருக்கு, சைக்கிளின் சில பாகங்கள் எப்படிப் பொருந்தி யிருக்கிறது என்று தெரியவில்லை. எனவே, அவை அந்தரத்தில் தொங்கின. நான் குழந்தைகளைத் திடலுக்கு அழைத்துச் சென்று, சைக்கிள் முன் அமரச் செய்து, தாளும், பென்சிலும் தந்து வரையக் கூறினேன். அந்த முயற்சியும் பெரிய பயன் ஒன்றும் அளிக்கவில்லை. அவர்கள் கண் முன்னால்தான் சைக்கிள் இருந்தது. இருந்தாலும் அதன் பாகங்கள் எவ்வாறு இணைக்கப்பட்டுள்ளன என்பது தெரிய வில்லை. அல்லது, அவர்களால் பார்க்க முடிந்தாலும், அதனை அவர்களால் புரிந்து கொள்ள இயலவில்லை. அப்படிப் புரிந்தாலும், அந்த அறிவைத் தாளில் மாற்ற முடியவில்லை. அதனால் இந்த பள்ளிக் கல்வி முறை என்பது, குழந்தைகள் யதார்த்தத்தைப் பார்ப்பதற்கும், பார்த்ததைப் புத்திக்கு மாற்றுவதற்கும் வாய்ப்பும், வசதியும் மறுக்கப்பட்டதாகவே இருக்கிறது என்றே தோன்றுகிறது.

ஒரு குழந்தைக்கு அறிவை விட திறன் மிகவும் முக்கியமாகும். உண்மையிலேயே ஒரு குழந்தை நன்றாகச் செயல்பட வேண்டும். விளைவுகளைக் காண வேண்டும் என்றால், வீட்டுப்பாடத்தைச் சரியாக எழுதுவது, ஆசிரியரிடம் பணிவாகப் பழகுவது என்பவற்றை விட, சுயமாக முயற்சிக்க அனுமதிக்க வேண்டும். முன்கூறிய வேறு எந்தப் பழக்கவழக்கங்களையும் விட இது அதிக பயன் தரும். ஆனால்



பள்ளிகளில் இதற்குக் கடுகளவு வாய்ப்பு கூட கிடையாது. எனது சொந்த வாழ்க்கையில், நான் படித்த மிகவும் வசதியான, உயர்வான பள்ளியிலும் ஒன்றும் இருக்கவில்லை. சில விமான மாதிரிகளைச் செய்துள்ளேன், அவ்வளவுதான். முப்பது வயதுவரை எனது அனுபவம் இதுதான். இது சரியில்லை. தவறு. மற்ற பல விஷயங்களோடு, மரியோ மாண்டிசோரி "குழந்தைகளுக்கு நகர்வுகள் இருக்க வேண்டும். அவர்கள் இவ்வாறு தம்மை மேம்படுத்தவும், பயன்படுத்தவும் நாம் அவர்களுக்கு அதிக வாய்ப்புகளைக் கவனமாக ஏற்படுத்தித் தர வேண்டும்" என்கிறார்.

இது ஒரு சிந்தனையின் விளைவு. தற்போது உள்ள பாடத் திட்டத்தை ஒழித்துவிட்டு, பிறகு ஒரு புதிய பாடத்திட்டம், நான் இப்போது பேசிக் கொண்டிருப்பது போன்ற ஒன்றைப் பழைய இடத்தில் அதற்குப் பதிலாக நிறுவ வேண்டும் என நான் கூறினால் யாரும் தவறாக எடுக்க மாட்டார்கள் என்று நினைக்கிறேன். பள்ளியில் குழந்தைகள் எவற்றை விரும்புகிறார்களோ, தமக்குள்ளேயும் அவர்களுக்கு எவை விருப்பமாக இருக்குமோ, அவர்கள் எவற்றைத் தாமாகத் தேர்வு செய்வார்களோ அவற்றை நான் சிபாரிசு மட்டும் செய்கிறேன். ஆனால், இந்த உலகத்தை எந்த வழியில் கண்டறிய விரும்புகிறார்களோ அவ்வழியைக் குழந்தைகள் சுதந்திரமாகத் தேர்வு செய்யும் உரிமை அவர்களுக்கு வேண்டும். ஆனால் பழைய பாடங்களுக்கு பதிலாக வடிவயியல் வரைபடங்களையோ, அல்லது மாதிரி கட்டடம் போன்றவற்றையோ மாற்றிவிட்டு, மீண்டும் வீட்டுப் பாடங்கள், தேர்வுகள், மனப்பாடம் செய்தல் போன்ற முறைகளையே பின்பற்றினால் அவற்றாலும் ஒரு பிரயோசனமும் ஏற்படாது.

ஒருமுறை, முதல் நிலை வகுப்பு ஆசிரியை வெளியே சென்று விட்டதால், அந்த வகுப்பை ஒரு வாரம் நான் பார்த்துக் கொள்ள நேர்ந்தது. அன்றாடம் முறையான வகுப்புகள் தொடங்கும் முன்னதாக, சிறிய கணக்குகளைக் கரும்பலகையில் எழுதி, அவற்றைக் குழந்தைகளுக்குப் பழக்கப்படுத்தும் வழக்கம் அந்த ஆசிரியைக்கு இருந்து வந்தது. கூட்டல் கணக்குகளில் குழந்தைகளுக்கு அதிகப் பிரச்சனை இருந்தது. அது வழக்கம்தானே! ஒன்றை இலக்க எண்கள் இரண்டினைக் கூட்டுவதுகூட பிரச்சனைதான். அவற்றின் கூட்டுத் தொகை 10க்கு மேலும் 20க்கு மிகாமலும் தான் இருக்கும். ஏனெனில், குழந்தைகள் அந்த அளவுக்குக் கற்றிருக்காது. அதாவது, அப்படித்தான் சொல்லப்பட்டு வந்தது. ஆனால், இது தவறானது.

ஒருநாள் மகிழ்ச்சியான சம்பவம் நடந்தது. நான் இந்தக் கணக்கு களைப் போட மறந்து விட்டேன். வகுப்பு ஆரம்பிப்பதற்கு முன்ன தாகவே வந்து விட்ட இரண்டு, மூன்று குழந்தைகள் கரும்பலகையில்

கணக்குகள் எதுவும் எழுதப்படாததைப் பார்த்து, சிறிது கவலையடைந்தனர். பின்னர், நாங்கள் கணக்கு எழுதிப் போடவா? என்று கேட்டனர். (அனைவரும் சிறிய குழந்தைகள் என்றாலும், சிலர் கரும்பலகையில் தாமே எழுதுமளவிற்கு வளர்ந்திருந்தனர்.)

நான் சரியென்று அனுமதித்தேன். முதலில் சில கணக்குகளை எழுதினர். பின்னர் மேலும் துணிச்சல் வந்தது. கொஞ்சம் பெரிய கணக்குகள் 70+20 = ? என்பது போன்ற கணக்குகளை எழுதினர். பிறகு, சரியான விடை குறித்துத் தங்களுக்குள்ளாகவே விவாதத்தில் ஈடுபட்டனர். அதே சமயம், அதன்பிறகு விடை கண்டுபிடிக்கும் வழியைக் கண்டுபிடித்து, அது சரிதான் என்ற திருப்தி ஏற்படாதவரை, அவர்கள் அந்தக் கணக்கை விட்டு நகர்வதில்லை. பிறகு ஒரு விடையை, இது சரியான விடை என்று தங்களுக்குள் ஒரு உடன்பாட்டுக்கு வந்து விடுவார்கள். சில நேரங்களில் என்னிடம் கேட்பார்கள். இவ்வாறு 200+400, 230+500, அல்லது 340+420 போன்ற கடினமான கணக்குகளுக்குப் படிப்படியாகத் தாவினர். இப்படி மேலும் மேலும் சிக்கலான கணக்குகளைப் போட்டு, அனைத்துக் குழந்தைகளும் இல்லாவிட்டாலும், சில சுட்டிக் குழந்தைகளாவது, தமக்குத் தாமே கூட்டல் கணிதத்தின் விதிகளைக் கண்டறிந்து கொண்டனர். இதனை வகுப்பறைகளில் ஆசிரியர் மூலம் கற்க வேண்டுமானால் எத்தனை ஆண்டுகளை வீணடிக்க வேண்டி வரும்? ஆனால், சில நிமிடங்களில் கற்று விட்டனர்.

ஒரு வாரமும் முடிந்தது. நான் விடைபெற்றுக் கொள்ளும் நேரம் வந்தது. அவர்கள் தொடர வேண்டியிருந்தது. அடுத்ததாக, கழித்தல் போன்ற கணக்குகள் மீது தங்கள் தேடலைத் தொடர முடியாதவர்களாக இருந்தனர். ஆனால், எனது திருப்தி என்னவென்றால், கணிதம் என்பது கற்பதற்கான வழக்கமான தகவல்களைக் கொண்டதல்ல, மாறாக, புதிய தேடல்கள் தொடங்குவதற்கான புதிய வாய்ப்புகளை வழங்கும் ஒரு புலம். இதற்குள் நாம் கற்பனை செய்யக் கூடியதற்கும் அதிக வேகத்தில் இதை அவர்கள் கற்க இயலும் என்பதாக இருந்தது.

புளோரிடா மாநிலம், ஆரஞ்சு நகரில் உள்ள பசுமைப் பள்ளத்தாக்குப் பள்ளியின் கல்வித் திட்ட விளக்கப் புத்தகத்தில் அதன் நிறுவனர் ஜார்ஜ் வோன் ஹில்ஷிமர் மனித அடிப்படையிலான கல்வி குறித்து இதைத்தான் எழுதியுள்ளார்:

"இப் பள்ளியில் படிக்கத் தொடங்கும் மாணாக்கருக்கு கணிதப் பாடம் மீதான அச்சமே ஏற்படுவதில்லை. ஐந்து வயதுக் குழந்தைகள், படுக்கைக்குச் செல்லும் நேரத்தில் சொல்லப்படும் 'கதைகள்' மூலமாக கின்டர் கார்டன், முதல், இரண்டு மற்றும் மூன்றாம் வகுப்புகளில் கற்றுத் தரப்படும் பாடங்களைத் தெரிந்து கொண்டு விடுகிறார்கள் - வெறும் நான்கே நான்கு இரவுகளில்."



"இதெல்லாம் எந்த அளவுக்கு நல்லது?" "இதன் மூலம் மாணவர்கள் என்ன கற்றுக் கொண்டு விட்டார்கள்?" என்று மக்கள் கேட்கலாம்; கேட்டார்கள்! இதற்கு அர்த்தம் என்னவென்றால், குழந்தைகளுக்குத் தேர்வு நடத்தப்பட்டதா? அவர்கள் அதில் தேர்ச்சியடைந்தார்களா? எவ்வளவு தேர்ச்சி பெற்றார்கள்? என்பன போன்ற கேள்விகள் அதில் மறைந்துள்ளன. குழந்தைகள் எதையோ கற்றுக்கொண்டு விட்டார்கள் என்று நான் நிச்சயமாகக் கூற மாட்டேன். ஒவ்வொரு குழந்தையும் ஒவ்வொரு விஷயத்தைக் கற்றிருக்கலாம். குழந்தைக்குக் குழந்தை இது மாறுபடும்.

... இரண்டு ஆண்டுகள் கழித்து... பில்ஹல் மற்றும் எனது நண்பர்கள் சிலர் இணைந்து, குழந்தைகள் விளையாடிக் கற்பதற்காகப் பல வடிவங்களைக் கொண்ட மரச் சதுரங்களை உருவாக்கினர். பல்வேறு கணிதம் மற்றும் தீர்வு கணக்குகளைக் கற்க இது மிகவும் உதவக் கூடியது. (தற்போது இவை, புகழ்பெற்ற நியூயார்க் மெக்கிரா ஹில் புத்தக நிறுவனத்தாரால் தயாரித்து விற்கப்படுகிறது.) இதற்கு ஆட்ரிபுட் சதுரங்கள் அல்லது ஏ சதுரங்கள் என்று பெயர். பல்வேறு வண்ணங்கள், வடிவங்கள், அளவிலான மரச் சதுரங்கள் அவை. இவற்றைக் கொண்டு குழந்தைகள் எண்ணற்ற விளையாட்டுகளைத் தாமே கண்டுபிடித்து விளையாட முடியும். இதில் நிபுணத்துவம் பெற்ற மேதைகள் கூட அத்தனை விளையாட்டுகளை உருவாக்கிவிட முடியாது.

இச் சதுரங்களை உருவாக்கியவர்கள் யார் தெரியுமா? அனைவரும் 5 வயதுக்கும் கீழான குழந்தைகள். தினசரி தமது வகுப்பறை சோதனைக் கூடத்துக்கு வருவார்கள். சதுரங்களைக் கொண்டு பல விளையாட்டுகளை விளையாடுவார்கள். புதிய புதிர்களை உருவாக்குவார்கள். விடுவிப்பார்கள். (இவற்றில் பல விளையாட்டுகள் இப்போது குழந்தை விளையாட்டுகளாக இணைக்கப்பட்டு விட்டன.) இத்தகைய சாதனங்களை அக் குழந்தைகள் எவ்வாறு எதிர்கொண்டார்கள் என்பது மிகவும் அபூர்வமான விஷயம். இதை அவர்கள் (பில்ஹல் மற்றும் அவரது பணியாளர்கள்) அனுபவப் பூர்வமாகக் கண்டனர். குழந்தைகள் முதல் முதலில் வந்ததும், அந்த மரச் சதுரங்களை இப்படி விளையாட வேண்டும், இப்படிக் கையாள வேண்டும், இப்படிப் பயன்படுத்த வேண்டும் என்று அறிவுரை வழங்கியிருந்தால் அனைத்தும் மோசமாக முடிந்திருக்கும். என்ன கூறுகிறார்களோ, அதை அப்படியே குழந்தைகள் மேற்கொண்டிருக்கும். இதில் அவர்களுக்கு எந்த மகிழ்ச்சியோ ஆர்வமோ ஏற்பட்டிருக்காது. மாறாக, நல்ல வேளையாக முதலிலேயே குழந்தைகள் தனியாக விடப்பட்டனர். அவர்கள் யார் உதவியும் இல்லாமல் நேராகச் சென்று அப்பொருள்களை விருப்பம் போலக் கையாளத் தொடங்கினர். இதுதான் மாறுபட்ட நல்ல பலன்களைக் கொடுக்க

முடிந்தது. அவற்றில் சில அப்பா - அம்மா - குந்தைகள் ஆயின. சில சதுரங்கள் வீடுகளாகவும், கார் - பங்களாகவும் மாறின. சில பெரிய சிறிய விலங்குகள் ஆயின. கட்டிடங்கள், அமைப்புகள் என்று அந்த மரச் சதுரங்களைக் கொண்டு எண்ணற்ற வடிவங்களை உருவாக்கினர். இவ்வாறு வேடிக்கை - விநோத விளையாட்டுகள் மூலம், குழந்தைகள் இப் பொருள்களைத் தமது மனதிற்குள் இருத்தும் போது, அதனை அறிவுப்பூர்வமாகச் சுவீகரித்து, ஜீரணித்து, பேசத் தொடங்குகிறார்கள். அதாவது மேலும் சிக்கலான விளையாட்டுகளை விளையாடும் ஆர்வமும், ஆவலும் உள்ளவர்களாகத் தயாராகிறார்கள். ஆனால், அமைப்புரீதியாக ஒழுங்குபடுத்தப்பட்ட பள்ளிகளில் இக் குழந்தைகள் இக் கணிதங்கள் மூலம் திகைப்புக்கு ஆளாகிறார்கள்.

ஒரு புதிய பொருளைக் கொடுத்து, அதோடு எவ்வாறு வேலை பார்க்க வேண்டும் என்று அறிவுரைகள் வழங்குவதற்கு முன்பாக, அக்குழந்தைகள் மிகவும் சுதந்திரமாக அப்பொருள்களைக் கையாண்டு விளையாட அனுமதிக்க வேண்டும் என்று சோதனையாளர்கள் மிக உறுதியுடன் கூறிவருவது இதன் மூலம் நிரூபணமாகியுள்ளது.

அறிவியல் தொடக்கக் கல்வி முன்னாள் இயக்குநரும், கொலரடா பல்கலைக்கழக தத்துவத் துறைப் பேராசிரியருமான டேவிட் ஹாவ்கின்ஸ், இப்பிரச்சனை குறித்து கொள்கை விளக்க நெறியாக எழுதியுள்ளார். புகழ்பெற்ற 'அறிவியலும் குழந்தைகளும்' இதழ் பிப்ரவரி 1965 வெளியீட்டிலும், கல்விச் சேவை காலாண்டு அறிக்கை (ஜூன் 1966)யிலும் அந்தக் கட்டுரை வெளியாகியது. அதன் ஒரு பகுதி இவ்வாறு கூறுகிறது.

"தொடக்கக் கல்வியில் அறிவியல் பயிற்றுவித்தல் மற்றும் இதர அம்சங்களில்) பொதுவாக அனுமதிக்கப்படுவதைக் காட்டிலும் மிக அதிக அளவுக்கு, சுதந்திரமாகவும், வழிகாட்டுதல்கள் இன்றியும் பணியாற்ற (நீங்கள் விரும்பினால் 'விளையாட என்று மாற்றிக்கொள்ளலாம்; ஆனால் நான் 'பணியாற்ற' என்று கூறுகிறேன்.) கால அவகாசம் ஒதுக்கப்பட வேண்டும். பொருட்கள் மற்றும் சாதனங்களைக் குழந்தைகளிடம் தந்துவிட்டு, வேறு எந்தக் கேள்விகளையோ, கட்டளைகளையோ அவர்கள் மீது திணிக்காமல், குழந்தைகள் சுதந்திரமாக அவற்றைப் பரிசோதிக்கவும், சோதனை முயற்சிகளில் ஈடுபடவும், கட்டமைக்கவும் அனுமதிக்கப்பட வேண்டும். இக் கட்டத்தை நான் 'சொதப்புதல்...' என அழைக்கிறேன். ஆனால், சில சொல்லாடல்களில், இக்கட்டம் "கட்டமைப்பற்றது..." என விளிக்கப்படுகிறது... இது தவறான அர்த்தத்தைக் கொடுக்கிறது. ஏனெனில், குழந்தைகளின் விளையாட்டின் இக்கட்டத்தில் உண்மையில் கட்டமைப்பு அம்சம் - ஒரு வகுப்பறையில் என்ன அளிக்கப்படுகிறதோ அது இடம்பெறுகிறது. எனவே 'கட்டமைப்பற்றது..' என விளிப்பது தவறு.



எவ்வாறு குழந்தைகளால் சுதந்திரமாகக் கற்பதும், கேள்விகள் கேட்பதும் சாத்தியம் என்ற கேள்வியை, ஒரு கூட்டத்தில் சில சமூகக் கல்வி ஆசிரியர்கள் எழுப்பினர். இதற்கான பதிலின் ஒரு பகுதியாக, சில கதைகளைக் கூறினேன். இது ஒரு 7 வயதுப் பையன் குறித்த கதை. 'நேஷனல் ஜியாக்ரபிக்' இதழ் என நினைக்கிறேன். தண்ணீருக்கு அடியில் நீந்துவது குறித்து அந்த இதழில் வெளிவந்திருந்த கட்டுரை ஒன்றைப் பார்த்த அவன் அதை வாசித்தான். எல்லாக் குழந்தைகளைப் போலவே, தண்ணீருக்குள் நீந்துபவர்கள் அணியும் சாதனங்கள் அவனையும் கவர்ந்தது. இத்தனைக்கும் அரிய பல வண்ண மீன்கள், கடல் வாழ் உயிரினங்களின் அற்புதப் புகைப்படங்கள் அதில் இடம்பெற்றன. ஆனால், அவனைக் கவர்ந்தது, மற்ற குழந்தைகளைப் போல நீச்சல் சாதனம்தான். இதுகுறித்து தனது அம்மாவிடம் கூறினான். சில நாட்கள் கழித்து, அவன் மற்றொரு கட்டுரையைப் பார்த்தான். அது தண்ணீருக்குள் குதிப்பவர்கள் பற்றியது. இம்முறை மீன் பிடிப்பதற்காக அல்ல. 2000, 3000 ஆண்டுகளுக்கும் முன்பாக மத்திய தரைக்கடலில் மூழ்கிய கப்பல்களில் இருந்து கடலுக்குள் சிதறிய ஆயுதங்கள், ஆபரணங்கள் போன்ற விலைமதிப்பற்ற பொருட்களைத் தேடுவதற்காக ஆழ்கடலில் மூழ்குபவர்கள் பற்றிய கட்டுரை? இந்தியாவில் முத்து எடுக்க கடலில் குதிப்பவர்கள் உள்ளனர் அல்லவா. இவர்களை முத்துக் குளிப்பவர்கள் என்று அழைக்கிறோம். மொ-ர்) இது தொடர்பான அனைத்து விஷயங்களுமே அச்சிறுவனின் ஆர்வத்தைக் கிளறியதில் வியப்பில்லை. எல்லாவற்றையும் விட கடலுக்குள் கிடக்கும் இந்த அதிசயமான, அழகான பொருள்கள் இவ்வளவு நீண்டகாலமாக யாருக்கும் தெரியாமல், அல்லது மறக்கப்பட்டு கடலுக்குள்ளேயே கிடக்கின்றன என்ற அம்சம்தான் அவனை மிகவும் கவர்ந்துள்ளது. தொடர்ந்து, இந்தத் தொல்பொருள்களின் காலமாக ஹோமருக்கு முந்தைய காலகட்டமான கிரீக் மற்றும் மைசினே போன்ற நாகரிகங்கள் மீது ஆர்வம் ஏற்படத் தொடங்கியது. சில உதவிகரமான பெரியவர்கள் இது தொடர்பான புத்தகங்களை அவனுக்குப் பெற்றுத் தந்தனர். அவற்றை அவன் வாசித்தான். ஹோமர், டிராஜான்பேர் போன்றவை அதில் குறிப்பிடப்பட்டிருந்தது. எனவே, இலியாத், ஒடிஸி போன்ற புதினங்களின் சுருக்கப்பட்ட பதிப்புகளை அவன் வாசித்தான். டிராய் நகரம் பற்றி அறிய 'டிராய் நகரங்கள்' (Cities of Troy) புதினத்தை வாசித்தான். அப்போது, மண்ணுக்குள் புதைந்த டிராய் நகரத்தை ஸ்கீலிமன் என்ற அகழ்வாராய்ச்சியாளர் அகழ்ந்து எடுத்த தகவல் அவனுக்கு ஆர்வமேற்படுத்தியது. ஒரு நகரம் வெகு சுலபமாக மண்ணுக்குள் புதையுண்டு போக முடியும் என்பதும், அதன் மீது மற்றொரு நகரத்தைக் கட்டியெழுப்ப முடியும் என்பதும் அவனுக்கு வியப்பாகவும், விந்தையாகவும் இருந்தது. அதைவிட, இவ்வாறு

மண்ணுக்குள் புதையுண்ட நகரங்களை மீண்டும் அகழ்ந்து வெளியே கொண்டுவர முடியும் என்ற யோசனை அவனது கற்பனையை மேலும் கிளர்ச்சியுறச் செய்தது. இது அகழ்வாராய்ச்சி தொடர்பாக எவ்வளவு புத்தகங்களை வாசிக்க முடியுமோ அவ்வளவு புத்தகங்களை வாசிக்கச் செய்தது. கடைசியாக அவனைப் பற்றி நான் கேள்விப்பட்ட போது, இத்துறையில் கை தேறியவனாக ஆகிவிட்டான் என்றனர்.

நான் கூறிய அடுத்த கதை, ஜூலியா வேபர் (தற்போது கார்டோன்) ஆசிரியராக இருந்த ஒரு வகுப்பு கிராமப்பள்ளி குறித்த கதை. 'எனது கிராமப் பள்ளி நாட்குறிப்பு' (My Country School Diary) என்ற தனது நூலில் தனது ஆசிரியப் பணி குறித்து எழுதியுள்ளார். இப்புத்தகம் தற்போது அச்சில் இல்லை.

இப் புத்தகம் அதன் பிறகு இரண்டு பதிப்புகள் கண்டு, உடனுக்குடன் விற்றுத் தீர்ந்து விட்டது. கற்பித்தல், ஆசிரியராக இருப்பது எப்படி என்பன குறித்த மிக முக்கியமான புத்தகம் இது. மேலும், இவை குறித்த மிகச் சிறந்த விவாதமாகவும் இப்புத்தகம் அமைந்தது. இதற்கு எதிராகப் பலரும் பேசியதையோ, எழுதியதை நான் பார்த்ததில்லை. அவர் கூறும் ஆலோசனைகளை நிறைவேற்றப் போதிய பணம் இல்லை என்று கூட யாரும் கூற முடியாது.

ஒன்று முதல் எட்டாம் நிலை வரையான மாணாக்கர் இப்பள்ளியில் இருந்தனர். பெரும்பாலான நேரங்களில், அவர்கள் சுதந்திரமாகவே செயல்படும் சூழ்நிலை. மற்ற நேரங்களில் அனைவரும் ஒரே வகுப்பாக அமர்ந்து, பல விஷயங்கள் குறித்து விவாதிப்பர். அப்போது பல்வேறு வகையான கேள்விகள் எழுப்பப்படும்; ஆசிரியை வேபர் பழக்கம் என்னவென்றால், விடை தெரியாத அனைத்து கேள்விகளையும் ஒரு பெரிய தாளில் எழுதி, அனைவரும் பார்க்கும் விதத்தில் சுவரில் ஒட்டி விடுவார். இதற்கு விடை காண வேண்டும் என்று எந்த மாணாக்கரும் கட்டாயப்படுத்தப்படுவதில்லை; அங்கு பாடத் திட்டம் இடையிலும் வீட்டுப் பாடம் கிடையாது. ஆனால், தங்களுக்கு எதில் ஆர்வம் உள்ளதோ அது தொடர்பாகச் செயல்பட அனைவருக்கும் சுதந்திரம் உண்டு. சில கேள்விகளுக்கு விடையளிக்கப்படுவது கிடையாது. மற்றவர்களுக்கு அதன் மீதான ஆர்வம் ஏற்படும் போது, அவர்கள் விரிவான தேடலில் ஈடுபட வேண்டியிருந்தது.

ஒரு வசந்தத்தில் இத்தகைய ஒரு கேள்வி எழுந்தது. வசந்தம் தொடங்கியதால், குழந்தைகள் தங்களது பனிக்கால உடைகளை மடித்து உள்ளே வைக்க வேண்டியிருந்தது. அவற்றை உள்ளே வைக்கும் முன்னதாக அவற்றை சுத்தப்படுத்த வேண்டும்; ஆனால் ஏன் தண்ணீரில் துவைக்கக் கூடாது என்று பெரியவர்கள் கூறுகிறார்கள் என்று சில குழந்தைகள் சிந்தித்தனர். தண்ணீரில் நனைத்தால் கம்பளி உடைகள் சுருங்கி விடும் என்று பல



குழந்தைகளுக்குத் தெரியும்தான். ஆனால், கம்பளி உடை ஏன் சுருங்குகிறது? அப்படி சுருங்கினால் என்ன ஆகும்? என்ற கேள்விகளுக்கு விடை தெரியவில்லை. ஒரு நுண்ணோக்கி (Microscope) இருந்தால், அதன் மூலம் பார்த்துத் தெரிந்து கொள்ளலாம். ஆனால், அது இல்லை. ஒரு நுண்ணோக்கி வாங்கும் வசதியும் அப்பள்ளிக்கு இல்லை. சரி, அப்போது அதை எங்கிருந்தாவது இரவல் வாங்கலாம். உடனே அவர்கள் கடிதம் எழுதினார்கள். மாநில பல்கலைக்கழகத்துக்கு என்று நினைக்கிறேன். அதில், ஒரு நுண்ணோக்கியை இரவலாகத் தர முடியுமா என அக்கடிதத்தில் வேண்டுகோள் விடப்பட்டது. அத்துடன், எதற்காக அது தேவைப்படுகிறது என்ற தகவலும் இடம் பெற்றிருந்தது. பள்ளி தவிர, அனைத்துக் குழந்தைகளும் கூட தனியாகக் கடிதங்கள் எழுதியிருந்தனர். இது போன்று கடிதங்கள் எழுதுவது அவர்களுக்கு வழக்கமான ஒன்றாக இருந்தது. ஏனெனில் தங்களுக்குத் தேவையான புத்தகங்கள் மற்றும் சாதனங்களில் பெரும்பாலானவற்றை அச் சிறிய பள்ளி இரவல்தான் வாங்க வேண்டியிருந்தது.

பிரமாண்டமான பள்ளி - ஆலைகள் (School-Factories) இருந்தால்தான், அனைத்து நவீன கல்வி சாதனங்களை வாங்க இயலும்; இதன் மூலமே குழந்தைகளுக்கு நல்ல கல்வி அளிக்க முடியும் என்று வாதிடும் டாக்டர். கோனன்ட் போன்றவர்களுக்கு, இச் சிறிய பள்ளி விடையாக இருக்கும் போல எனக்குத் தோன்றுகிறது. பள்ளிகளை பிரமாண்டமானதாக மாற்றுவதன் மூலம் நாம் அடையப் போவதைவிட இழக்கப் போவதே அதிகம். இவ்வளவு பணத்தைக் கொட்டி ஒவ்வொரு பள்ளியிலும் நாம் பெறப்போகும் சிறிய பலன்களை, மாற்று வழிகள் மூலமாக எளிதாகப் பெற்றுவிட முடியும். நாட்டின் பிற மாநிலங்களில் தற்போது கூட பின்பற்றப்பட்டு வரும் வழிமுறைகளான, மத்திய நூலகங்களில் இருந்து புத்தகங்களையும், கல்விச் சாதனங்களையும் இரவல் பெற்றுப் பயன்படுத்தலாம். அல்லது நடமாடும் நூலகம், நடமாடும் சோதனைக்கூடம் போன்றவற்றைப் பள்ளிக்கு வரச்செய்து தேவையானவற்றை அணுகலாம். பிரமாண்டமான பள்ளிகள்தான் திறமையானவை, தரமானவை என்ற தப்பெண்ணத்திலிருந்து நாம் என்றாவது விடுபடும்போது, இத்தகைய ஆலோசனைகளை மீட்டெடுக்கலாம்.

இறுதியாக, அப்பள்ளிக்கு நுண்ணோக்கி வந்து சேர்ந்தது. அந்தச் சிப்பத்தைக் கவனமாகப் பிரித்து, அதனை வெளியே எடுப்பதற்குள் அக் குழந்தைகள் ஆவலில் தவியாய்த் தவித்துப் போனார்கள். நுண்ணோக்கியை கவனமாக வெளியே எடுத்தும் கூட, அதனைப் பயன்படுத்தும் விதிமுறைகளையும் கவனமாக வாசிக்க வேண்டியிருந்தது. அதன் பிறகுதான் அதைக் கையாளப் பழகினர். இவ்வாறு கம்பளியை நனைப்பதற்கு முன்பும், அதன்பிறகும் அதனை

நுண்ணோக்கியில் வைத்துக் காண்பதற்கு விரைவிலேயே தயாராகி விட்டனர். கம்பளி நூல் இழைகள் இடைவெளியுடன் பின்னப்பட்டிருப்பதையும், அதை நனைத்தபிறகு இடைவெளி நெருக்கமடைவதையும் நுண்ணோக்கி மூலம் கண்டுபிடித்தனர். பின்னர், கம்பளி தவிர பருத்தி, பட்டு, லினன், ரேயான் இழைகளால் நெய்யப்பட்ட துணிகளை இவ்வாறு சோதனைக்கு உள்படுத்தி, வெவ்வேறு இழைகள் வெவ்வேறு நெருக்கத்தில் நெய்யப்பட்டிருப் பதைக் கண்டறிந்தனர். அதாவது ஒவ்வொரு இழையும் அது நெய்யப்படுவதைப் பொறுத்தே அவை நெருக்கமாக அமைகின்றன என்ற உண்மை இறுதியில் அவர்களை வந்தடைந்தது. இதன் மூலம் ஒரு துணியை நெய்து பார்க்கும் ஆர்வம் அக்குழந்தைகளுக்கு உருவானது. பின்னர் இது தொடர்பாகத் தங்களுக்குள் விவாதம் நடத்தி, தங்களுக்கான சொந்தத் துணி ஒன்றை நெய்து பார்க்க முடிவு செய்தனர். இதற்குத் தேவைப்படும் எளிமையான கருவிகளைச் சேகரித்தனர். இதையொட்டி தேவையான கடிதங்களை எழுதினர். இறுதியாகத் துணி நெய்யத் தேவைப்படும் கருவிகளைப் பெற்றனர். கம்பளி இழைவது, நெய்வது எளிமையானது. அதற்கான கருவிகளும் சுலபமாகக் கிடைக்கும் என்பதால் கம்பளித் துணி நெய்ய முடிவு செய்தனர். மூலப் பொருளான கம்பளி இழைகள் பக்கத்து ஊரில் கிடைத்தது. கம்பளி இழைகளை நனைத்து, முறுக்கி, நீண்ட இழைகளாக மாற்றி நெய்தனர். ஒரு துணி நெய்ய எவ்வளவு நேரம் ஆகிறது என்பதைக் காண்பது ஆர்வமாக இருக்கும் என சில குழந்தைகள் நினைத்தனர். இத்திட்டத்தின் ஒவ்வொரு கட்டத்திற்கும் எடுத்துக் கொள்ளும் நேர அளவுகளைப் பதிவு செய்தனர். இதன் மூலம் மனித உழைப்பு குறித்த அளவீடுகள் பற்றி அவர்கள் அறிய நேர்ந்தது. பொருளாதாரத்தில் மிக முக்கியமான அம்சம் இது.

அந்தச் சிறிய அளவு கம்பளித் துணியை நெய்து முடிக்க அவர்களுக்கு 72 மணி மனித உழைப்பு (72 மனித மணிகள்) எடுத்துக் கொண்டது. இவ்வளவு சிறிய துணியை நெய்வதற்கு 72 மணிநேரம்! அப்படியானால் மொத்தத் துணியையும் நெய்து முடிக்க எவ்வளவு நேரம் ஆகும்? இதன் மூலம் நல்ல கணித அறிவு பெற முடிந்தது. மேலும், துணி அளவை குறித்த தகவல்களையும் அறிந்தனர். தொடர்ந்து பலவித ஆடைகள் தைப்பதற்குப் பலவித அளவுள்ள துணிகள் தேவை என்பதையும் கண்டறிய நேர்ந்தது. மேலும், பண்டைக் காலத்தில் வாழ்ந்த மக்கள் தங்களுக்குத் தேவையான துணிகளை இதே பாணியில் நெய்து கொள்ள எவ்வளவு கால அவகாசம் எடுத்திருப்பார்கள் என்பதைக் கணக்கிட்டு ஆச்சரியப் பட்டனர். இதற்கான நேரம் அவர்களுக்கு எப்படி கிடைத்திருக்கும் என்பது அதைவிட ஆச்சர்யம்! இன்னும், இதற்கான திறன் பெறுவது, தேவையான கருவிகளை உருவாக்குவது போன்றவை எத்தகைய பிரமாண்டமான விஷயம் என்றும் வியந்தனர்.



இந்தத் துணித் திட்டம் அக்குழந்தைகளைப் பல வழிகளில் சிந்தனைகளைத் தூண்டி விட்டது. முதலாவதாக, துணியை வண்ண மயமாக்க விரும்பினர். இதற்கான இயற்கைச் சாயம் தயாரிக்கும் மூலப் பொருட்கள் எங்கு கிடைக்கும் என்று தேடினர். பிறகு அதை எவ்வாறு பயன்படுத்துவது என்பதை அறிய வேண்டியிருந்தது. இவை தாவரங்களில் இருந்து பெறப்படுவதால் உயிரியல் அறிமுகமாகியது. பிறகு சிறிது சாயங்கள் தயாரித்துப் பரிசோதித்தனர். கம்பளி இழைகள் பற்றியும் ஆர்வம் ஏற்பட்டது. வீட்டில் இழை பிரிக்கப்பட்ட கம்பளி இழையில் நெய்யப்பட்ட துணி, கடைகளில் வாங்கப்படும் கம்பளி ஆடைகளுக்குள் இடையே பெரும் வேறுபாடு இருப்பதை உணர்ந்தனர். கடைத் துணி இழைகள் நேர்த்தியாக இருந்தது; வீட்டு நெசவு இழைகள் ஒழுங்கற்று இருந்தன. இது ஏன்? என்ன காரணம்? குழந்தைகள் தங்களது கம்பளி ஆடைகளை வைத்துக் கொண்டு அது என்ன வகையான இழையால் ஆனது என்று விவாதித்தனர். இது இப்படியே தொடர்ந்து, எத்தனை வகையான கம்பளி ஆடுகள் உள்ளன? அவை எந்த நாடுகளில் வாழ்கின்றன என்ற தகவல்களைத் தேடினர். இதற்காக உயிரியல் விளக்கப் புத்தகங்கள், உலக வரைபடங்கள் ஆகியவற்றைப் பயன்படுத்துவது பற்றி அறிந்தனர். சில வகைக் கம்பளி ஆடைகள் மட்டும் விலை உயர்வாக இருப்பது அவர்களுக்கு ஆச்சரியத்தை ஏற்படுத்தியது. தொடர்ந்து ஆடை உற்பத்தி, ஏற்றுமதி, விற்பனை, கூலி, லாபம் போன்ற பொருளா தாரத்துக்கு அடிப்படையான அம்சங்கள் அறிமுகமாயின.

அதே நேரத்தில் ஆடை உற்பத்தி, ஆடை தொழிற்சாலைகள் போன்றவையும் அறிமுகமாயின. சிறந்த (நவீன) இயந்திரங்களைக் கொண்டு குறைந்த செலவில் ஆடை தயாரிக்க முடியும் என்பதைக் கண்டுபிடித்தனர். முதலில் நெசவு இயந்திரங்களைக் கண்டுபிடித்தது யார்? இதற்கான விடை காண, பிரதேச தலைமை நூலகத்திலிருந்து புத்தகங்களைத் தருவிக்க வேண்டியிருந்தது. 35 குழந்தைகள் கொண்ட அப்பள்ளி ஒரு வருடத்தில் 700 புத்தகங்களை இரவல் பெற்றதாக டாக்டர் கோர்டன் என்னிடம் கூறினார். தொடக்க கால இயந்திரங்கள் இங்கிலாந்து நாட்டில் உருவாக்கப்பட்டன என்பதைக் கண்டுபிடித்தனர். ஏன் அங்கு மட்டும்? ஏனெனில், அங்கு ஏற்கனவே உழைப்புப் பிரிவினை பின்பற்றப்பட்டதும் ஒரு காரணம். இதனால் ஆலை உற்பத்தி முறைகள் அவர்களுக்கு ஏற்கனவே அறிமுகமாயிருந்த தால், துணி ஆலைகள் வெற்றி பெற்றன. துணி / ஆயத்த ஆடை ஆலைகள் என்றால் என்ன? நியூஜெர்ஸியில் உள்ள துணி ஆலைக்குச் சென்று பார்த்தனர். அத்துடன் தொடக்க கால துணி ஆலைகள், அங்கு தொழிலாளர்களின் நிலைமை, நவீன இயந்திரங்கள் வருகையில் வேலைவாய்ப்புகள் குறைந்தது, நகர்ப்புறப் பெருக்கம், தொழிற் சங்கங்கள், தொழிலாளர் நலச் சட்டங்கள் என சங்கிலித் தொடர் போல விஷயங்கள் அறிமுகமாயின.

இப்போது, அனைத்துக் குழந்தைகளும் அனைத்து விஷயங்களிலும் ஈடுபடவில்லை. அதே போல, ஒரு குழந்தை ஒரே வேலையை மட்டும் செய்து கொண்டிருக்கவும் இல்லை. சிலர் சில கேள்விகளுக்கு விடை தேடிக் கொண்டிருக்கும் போது, மற்றவர்கள் மற்ற கேள்விகளுக்கு விடைதேடுவதில் ஈடுபட்டிருப்பார்கள். தொடக்க கால துணி இயந்திரங்கள் எங்கு கண்டுபிடிக்கப்பட்டன என்ற கேள்விக்கு விடை கண்டுபிடித்த குழந்தைகள், அதனை மற்றக் குழந்தைகளுக்கும் கூறுவார்கள். இவ்வாறு அனைத்துத் தகவல்களும் அனைத்துக் குழந்தைகளாலும் பகிர்ந்து கொள்ளப்பட்டன.

இது - அவர்களது திட்டப் பணிகளில் மற்றொன்று. அதாவது, அப்பள்ளி தமக்கென ஒரு செய்தித்தாள் கொண்டு வந்தது. சில வாரங்களுக்கு ஒருமுறை இது வெளியானது. பெரிய மாணவர்கள் இதைத் தயாரித்தனர். ஒருநாள் ஒரு மாணவன் கேட்டான்: "இவ்வளவு சிறிய செய்தித்தாள் கொண்டு வருவதற்கே நமக்கு சில வாரங்கள் ஆகின்றன. ஆனால், பெரிய கொழுத்த செய்தித்தாள்களை நாள்தோறும் எப்படித்தான் தயாரிக்க முடிகிறதோ?" கேள்வியில் ஆர்வம் தொற்றியது. களத்தில் குதிக்க முடிவு செய்தனர். மீண்டும் கடிதப் போர். இறுதியாக, ஒரு பெரிய நாளிதழ் நிறுவனம் அவர்களை அழைத்தது. அங்கு சென்று நாளிதழ் உருவாகும் விந்தையைப் பார்த்தனர். டைப்செட்டிங் மற்றும் அச்சு நடைமுறைகள் அவர்களின் ஆர்வத்தைக் கிளறியது. தொடர்ந்து அச்சு எழுத்துகள், அச்சுக் கோர்த்தல், அச்சிடுதல், புத்தகமாக்குதல் ஆகியவற்றின் மொத்த வரலாற்றையும் ஆராயத் தொடங்கினர். பின்னர் எழுது பொருள்கள் குறித்த ஆய்வு. பாபைரஸ், பார்ச்மென்ட் போன்ற தொடக்க கால எழுதக்கூடிய / அச்சடிக்கும் தாள்கள் அறிமுகமாயின. ஆனால் இதற்கு முன்பே புத்தகத் தயாரிப்பு - எழுதுதல், தட்டச்சு செய்தல், கட்டடம் (Bind) கட்டுதல் - அவர்களுக்கு அறிமுகமாயிருந்தது. பள்ளியிலேயே ஒரு புத்தகத்தை சொந்தமாகத் தயாரித்திருந்தனர். இதற்காகப் புத்தகத் தயாரிப்பு குறித்த தகவல்களைத் தேடி அறிந்திருந்தனர். அவர்கள் தயாரித்த புத்தகம் அற்புதமானது.

டாக்டர் கோர்டன் அதை எனக்குக் காட்டினார். தெளிவாக எழுதப்பட்டு, பொருத்தமான படங்களுடன் வடிவமைத்து, மிகக் கனமான அட்டை கொண்டு தைக்கப்பட்டிருந்த அப்புத்தகத்தின் ஒவ்வொரு அம்சத்திலும் நேர்த்தியைக் காண முடிந்தது. ஆனால், பள்ளி ஆண்டு இறுதிக்குள் இதனைத் தயாரித்து முடிக்க முடியவில்லையாம். இதற்காகப் பள்ளி வேலை நேரம் முடிந்த பின்னரும் சில வாரங்கள் வேலை செய்து முடித்தார்களாம். இப்போது, நாளிதழ் குறித்த ஆய்வில் இறங்கித் தெளிந்தனர்.

இக் கதைகள், எவ்வாறு குழந்தைகள் கற்கிறார்கள் என்பது குறித்த பல அம்சங்களை நமக்குக் காட்டுகின்றன. புதிரானதாக இருந்தாலும்



இவ்வுலகத்தை முழுமையாகவே குழந்தைகள் பார்க்கிறார்கள். பெரியவர்களாகிய நம்மைப் போல, பல துண்டுகளாகப் பிரித்து உலகைப் பார்ப்பதில்லை. ஒன்றிலிருந்து ஒன்றுக்கு விரைவாகத் தாவுவதும், அவற்றிற்கு இடையே இணைப்புகளை உருவாக்குவதும் குழந்தைகளின் இயல்பு. வழக்கமான வகுப்புகளிலும், பாடப் புத்தகங்களிலும் இதைக் காண முடியாது. நாம் அவர்களாக நினைத்துக் கூட பார்க்க இயலாத புதிய பாதைகளை, அறியாத வெளிக்குள் உருவாக்குகிறார்கள். சிந்தித்துப் பாருங்கள்! டிராஜன் போர் குறித்தோ அகழ்வாய்வு குறித்தோ குழந்தைகளைப் பயிற்றுவிக்க நாம் விரும்பினால், முத்துக் குளிப்பவர்களை அறிமுகப்படுத்துவதன் மூலமா தொடங்கியிருப்போம்? நிச்சயமாக இல்லை. அப்படியே நாம் ஆரம்பித்திருந்தாலும், பல குழந்தைகளுக்கு இது நல்ல தொடக்கமாக அமைய வாய்ப்பில்லை. இறுதியாக, குழந்தைகள் தமது சொந்த வாசனை மூலமாக, விஷயங்களைக் கண்டறிந்து, அவற்றில் ஆர்வம் ஏற்பட்டால், தொடர்ந்து ஆய்வில் ஈடுபடுவதன் மூலம், பலப் பல பிரதேசங்களுக்குள் நுழைந்து, அவற்றை அறிய முயற்சிக்கிறார்கள்.

ஆனால், மக்கள் பதற்றத்துடனும், அல்லது கோபத்துடனும், குழந்தைகளை இஷ்டம் போல படிக்க விட்டால், அவர்கள் அரைகுறை அறிவாளிகள் ஆகி விடுவார்கள் என்று என்னிடம் கூறுகிறார்கள். ஆனால், அது அப்படி அல்ல. பல பெரியவர்கள் இவ்வாறுதான் செய்கிறார்கள். பல்கலைக்கழகங்கள் வாய் மூடி மவுனிகளால் தான் நிறைந்துள்ளன. கட்டுப்பாடு மிகுந்த கல்வி நிலையங்களில் உருவானவர்கள்தாம் அவர்கள். எந்தக் கேள்வியும் அவர்கள் எழுப்புவதில்லை. ஆனால், ஆரோக்கியமான, ஆர்வமும் துடிப்பும் உள்ள குழந்தைகள் இவ்வாறு கல்வி கற்பதில்லை. அவர்களது கற்றலைப் பெட்டிக்குள் அடைக்க முடியாது. அவர்கள் கற்கும் ஒவ்வொரு புதிய விஷயமும், தொடர்ந்த பல புதிய விஷயங்களுக்கான தேடலின் தொடக்கமாகிறது. தீனி கிடைப்பதைப் பொறுத்தே அவர்களின் ஆர்வம் வளர்கிறது. உணவுடன், இந்த ஆர்வத்துக்கும் தீனி அளிப்பது நமது கடமையாகும்.

'உணவுடன் ஆர்வத்துக்கும் தீனி போடுதல்' என்பது உணவுடன் ஆர்வத்தையும் திணிப்பது என்ற அர்த்தத்தில் அல்ல. அல்லது தமக்குத் தாமே எவ்வாறு ஆர்வத்தைத் தூண்டிக் கொள்வது என்பதைச் சொல்லித் தருவதும் அல்ல. ஒரு பல்பொருள் அங்காடிக்குச் சென்றால், கொழுப்பு உணவுகளை விட்டு விட்டு, நல்ல உணவுகளைத் தாமே சென்று அடையும் வகையில் அவற்றை அணுக்கத்தில் இருக்கச் செய்வதைப் போன்றது.

# 7
# அதீத புனைவுகள்

எனது ஆறு வயது நண்பர்களில் ஒருத்தி ஒரு நாள் தனது சகோதரன் மற்றும் தாயுடன் எங்கள் அலுவலகத்துக்கு வந்தார். அவளது அம்மா என்னுடன் பேசிக் கொண்டிருக்கும் வேளையில், அவள் சகோதரன் எங்கள் அலமாரிகளிலிருந்த புத்தகங்களை நோட்டமிட்டுக் கொண்டிருந்தான். அந்தச் சிறுமியோ அங்கிருந்த மின்தட்டச்சு இயந்திரத்தைச் சுற்றிச் சுற்றி வந்து கொண்டிருந்தாள். ஒருநாள் முன்னதாகத்தான் அந்தத் தட்டச்சு இயந்திரத்தைப் பயன்படுத்தியிருந்தாள். சில தாள்களை நான் அவளுக்குத் தந்தேன். உடனே எவ்வளவு முடியுமோ அவ்வளவு வேகமாக தட்டச்சு செய்யத் தொடங்கினாள். அவள் கவனம் முழுவதும் வேகத்தில் இருந்தது. ஆற்றல் மற்றும் தாக்குப் பிடித்து முந்துதல் ஆகியவற்றின் அதீதத்தை அனுபவித்துக் கொண்டிருந்தாள். அவளது அம்மா நல்ல தட்டச்சுப் பணியாளர்... இதனால் அம்மா வேலை பார்க்கும்போது தட்டச்சு இயந்திரத்தின் வேகத்தை எப்போதும் கேட்டுக் கொண்டிருந்திருக்கிறாள். எங்கள் பேச்சுக் கிடையில், அவள் தட்டச்சு பொத்தான்களை அழுத்தும் வேகத்தையும் எழும் சத்தங்களையும் கேட்டுக் கொண்டிருந்தோம். பிறகு இந்த வேகம் குறையத் தொடங்கியது. விரைவில் மிகவும் நிதானமாக, ஒவ்வொரு பொத்தானாக அழுத்துவதைக் கேட்க முடிந்தது. அவளது அம்மாவிடம், "இப்போதுதான் என்ன செய்கிறோம் என்பதைக் கவனித்து, உண்மையிலேயே சிலவற்றை எழுதத் தொடங்கியிருக்கிறாள்" என்றேன்.

சில நிமிடங்களுக்குப் பின், அவள் எங்கள் அறைக்குள் வந்தாள்; ''முதலில் முட்டாள்தனமாகத்தான் வேலை பார்த்துக் கொண்டிருந்தேன். பிறகு இந்த முட்டாள்தனத்தால் சோர்வடைந்து விட்டேன்" என்று உற்சாகத்துடன் எங்களிடம் கூறினாள். அத்துடன் சில 'படிவங்களை' எங்களிடம் ஒப்படைத்தாள். அது எனது படிவங்கள். அதன் தலைப்பில் அவளது பெயர், அவளது சொந்த பின் கோடு எண்கள், அவளது தொலைபேசி எண் ஆகியவற்றைத் தட்டச்சு செய்திருந்தாள். மேலும் அப்பக்கத்தின் கீழ்ப் பகுதியில் பெயர், முகவரி, பின்கோடு எண் ஆகிய சொற்களைச் சிறு பிழைகளுடன் தட்டச்சு செய்து, அச்சொற்களின் எதிரே நீண்ட அடிக்கோடு இட்டிருந்தாள். பின்

அவற்றைச் சுட்டிக்காட்டி, அந்த அடிக்கோடிட்ட இடங்களை நான் நிரப்ப வேண்டுமென்றாள்.

நான் அவ்வாறே பூர்த்தி செய்யத் தொடங்கினேன். எண் என்ற இடத்தில் எனது சமூகக் காப்பு எண்ணை நிரப்ப வேண்டுமா என்று கேட்டேன். இல்லை, அவள் விரும்பியது எனது தொலைபேசி எண். எங்களது படிவங்கள் பூர்த்தி செய்யப்பட்டவுடன், மீண்டும் திரும்பினாள். இம்முறையில் அவை அதிகத் தொலைமுறையுடன் காணப்பட்டது. முன்பை விட அதிக தகவல்களை இப்போது கேட்டாள். கடைசியில் பச்சை நிற கிரையான் பென்சில் கொண்டு நீள் சதுரக் கட்டம் வரைந்தாள். அது காசோலை என்று அவளது அம்மா எனக்கு விளக்கினாள். இந்தக் காசோலைகள் குறித்து, பின்னர் அவள் அம்மா 'பள்ளிகள் இன்றி வளர்தல்' இதழுக்கு எழுதிய கடிதத்தில், இவ்வாறு குறிப்பிட்டுள்ளார்:

"நமது காசோலைகள் அவளுக்கு மிகுந்த ஆர்வத்தை அளித்தன. இதற்காகப் பழைய காசோலைகளை அவள் விளையாடுவதற்காகக் கொடுப்பேன். தனது சிறிய மேசையில் அவற்றைப் பத்திரமாகச் சேமித்து வைத்திருப்பாள். தற்போது மூன்று நான்கு தடவைகளாகக் காசோலை எவ்வாறு பயன்படுகிறது? அது எவ்வாறு பணத்தைப் பிரதிநிதித்துவப்படுத்துகிறது என்பதை விளக்குமாறு கூறுகிறாள். வங்கியில் நமக்குப் பணம் தருகிறார்கள், அதேபோல வங்கியில் பணம் செலுத்துகிறோம் என்று கூறினால் அந்தப் பணம் எங்கு இருக்கும் என்று கேட்கிறாள். காசோலைப் புத்தகத்தில் பற்று - வரவு எழுதும்போது உன்னிப்பாகக் கவனிக்கிறாள். எல்லாவற்றையும் விட, கை நிறைய காசோலைகளை வைத்துக் கொண்டிருப்பதுதான் அவளுக்கு நிறைய பிடித்திருக்கிறது. அது மிகவும் வளர்நிலை உணர்வாக இருக்கிறது."

முன்னர் கூறப்படாத மிக எளிமையான விஷயம் பற்றி, இந்த அத்தியாயத்தில் கூறப் போகிறேன். **யதார்த்த உலகில் இருந்து விலகுவதற்காக அல்ல; அந்த உலகினுள் நுழைவதற்காகக் குழந்தைகள் அதீத புனைவுகளைப் (Fantasies) பயன்படுத்து கிறார்கள்.**

குழந்தைகள் உளவியல் துறையில், "குழந்தைமை பேராற்றல்" (Infant Omnipotent) குறித்து ஏராளமாகப் பேசப்பட்டுள்ளது. யதார்த்த உலகிலிருந்து விடுபட்டு எந்த உலகில் தம்மால் காரியங்களை ஆற்ற முடியுமோ, அவ்வுலகிற்குள் செல்வதற்கான வழியாகக் குழந்தைகள் அதீதபுனைவு உள்ளது என்று அந்த உளவியல் கூறுகிறது. ஆனால், குறைந்தபட்சம் தொலைக்காட்சிகளின் அதீதப் புனைவுகள் அறிமுகமாதல் வரையாவது அவர்கள் பேராற்றல் உள்ளவர்களாக விரும்புவதில்லை. ஆற்றல் அற்றவர்களாகவும் ஆக அவர்கள் விரும்புவதில்லை. தம்மைச் சுற்றியுள்ள பெரியவர்கள் மேற்கொள்ளும் செயற்பாடுகளைப் படித்தல், எழுதுதல், பல இடங்களுக்குச் செல்லுதல், கருவிகள், இயந்திரங்களைக் கையாளுதல் போன்ற செயல்பாடுகளைத் தாங்களும் மேற்கொள்ள விரும்புகிறார்கள். எல்லாவற்றுக்கும் மேலாக, தமது உடனடி உடல் இயக்கமான - நிற்பது, அமர்வது, நடப்பது, சாப்பிடுவது, உண்பது போன்றவை எங்கு, எப்போது நிகழ வேண்டுமோ அங்கு, அப்போது நிகழ்வதை, பெரியவர்கள் கட்டுப்படுத்துவது போன்றே தாமும் கட்டுப்படுத்த விரும்புகிறார்கள்.



குறைந்தபட்சமாகக் குழந்தைகள்தமது தொடக்க வயதிலாவது, அதீத புனைவில் ஈடுபடுவதில்லை. சீறும் துப்பாக்கிக் குண்டுகள் அல்லது நெடிது உயர்ந்த ஒற்றைக் கட்டிடம் இவற்றைவிட வேகமாக அப்போது கற்பனையில் ஈடுபடுவதில்லை. இத்தகைய கற்பனைகள் வயது வந்தவர்களுக்கானது. குழந்தைகள் தமது சொந்தக் கற்பனைப் புனைவுகளைக் கட்டமைக்கப் பல ஆண்டுகள் ஆகின்றன. அவர்களோடு போட்டியிடும் விதமாக பெரிய, ஆற்றல் வாய்ந்த கற்பனைகளில் குழந்தைகள் ஈடுபடுகிறார்கள். தாம் விரும்பும் வண்ணம் இவ்வுலகை நெம்புகோலால் திருப்புவது போன்ற புனைவுகளைக் குழந்தைகள் அரிதாகவே கற்பனை செய்கிறார்கள்.

இருந்தாலும், வெகுஜன ஊடகங்கள் தற்காலக் குழந்தைகளை மிகவும் வளைத்துப் போட்டுள்ளன என்பது உண்மைதான். மனித வரலாற்றில் மிகவும் புதுமையான ஒன்றை நாம் பார்த்துக் கொண்டிருக்கிறோம்; கடந்த ஒன்றிரண்டு தலைமுறைகளின் பகல் கனவுகள் அவர்களுக்காகப் புனையப்பட்டவையாக உள்ளன. குழந்தைகளை இப்படிப் பார்க்கும்போது, இன்னும் சிறு வயதிலேயே அவர்களை நாம் கவனித்திருக்க வேண்டும் என தோன்றுகிறது, 1940கள், 50களில் குழந்தைகள் விளையாட்டுகள் என்பது அம்மா அப்பா விளையாட்டு, ஆசிரியர் - மாணவர் விளையாட்டு அல்லது மருத்துவர் - நோயாளி விளையாட்டு என்பதாகத்தான் இருந்தது. 'சூப்பர்மேன்கள்' எல்லாம் அப்போதுகூட கிடையாது. 'சூப்பர்மேன்' போன்ற புனைவுகளின் விற்பனையைக் கண்டுபிடித்த வயது வந்தோர் மூலமாகத்தான் குழந்தைகளுக்குத் தொற்றியிருக்க வேண்டும்.

எனது தங்கைக்கும், எனக்கும் ஐந்து, ஆறு வயது ஆகியிருந்த போது, மெய்னேயில் இருந்த எங்கள் பாட்டி வீட்டுக்குப்

போவதுண்டு. அங்கு, எங்களைத் தவிர எங்கள் வயதையொத்த குழந்தைகள் யாரும் கிடையாது. எனவே பெரும்பாலும் நாங்கள் அதீதப் புனைவு விளையாட்டுகளில் ஈடுபட்டவாறு இருப்போம். அவற்றில் ஒன்று ரயில் விளையாட்டு. மேலும், மெய்னேவுக்குச் செல்லும் அனுபவமே வீர சாகசமானதுதான். ஏனென்றால், ரயிலில் உறங்கிக் கொண்டு பயணம் செய்வது மெய்சிலிர்ப்பதாக இருந்தது. அதுவும் மேல் படுக்கையில் படுத்துக்கொண்டு பயணம் செய்யும்போது உயிரைக் கையில் பிடித்துக் கொண்டு செல்வதாகவே இருக்கும். ஏனென்றால், மேல் படுக்கை அறுந்து விழப் போவது போன்ற கற்பனையுடனேயே பயணம் செய்வோம். அது ஒரு பேரமைதிக்குள் செல்வது போன்றே தோன்றும். பின்னர் இதுபற்றிய கொஞ்சம் புரிதல் ஏற்பட்ட பிறகு, படுக்கும்போது கவனமாக மேல் படுக்கையின் கொக்கிகள் சரியாக மாட்டப்பட்டுள்ளதா என்பதை சோதித்துக் கொள்ளத் தொடங்கினேன். இவ்வளவு பயம் இருந்தாலும் கூட, ரயில் பயணம் ஆனந்தக் கிளர்ச்சிதான். பகலில் ரயிலில் சாப்பிடுவது, இரவில் மேல் படுக்கையை விரிப்பது, பகலில் மடக்குவது, ஓடும் ரயிலில் நடப்பது, ஜன்னல் திரைகளைப் பயன்படுத்துவது, ஜன்னல் வழியாக கிராமங்களைப் பார்ப்பது, இரவில் நகரங்கள், கிராமங்கள் நகர்வது. (இரவு நேர ரயிலில் பயணங்கள் எனக்குப் பிடித்த ஒன்று.) இதனால் எங்களது அதீத புனைவுகளில் ரயிலும் இடம்பெற்றது.

ஆனால் ஆண்டுகள் செல்லச் செல்ல எமது கற்பனைப் புனைவுகள் கைப்பற்றப்பட்டன. எங்கள் பெற்றோர் விரும்பிய வானொலி தொடர் நிகழ்ச்சிகள் ஓரளவும், நாங்கள் படித்த மர்ம நாவல்கள் ஓரளவும் இதற்குக் காரணம். இத்தகைய மர்ம நாவல்களை யாருக்கும் தெரியாமல் வாங்கி, ரகசியமாக வாசித்து, பத்திரமாக வைத்திருப்போம். நானும் தங்கையும் (பெற்றோருடன் அல்ல) காலை உணவு எடுத்துக் கொள்ளும் சமயங்களில், பல்வேறு கற்பனை வீரசாகசங்களில் ஈடுபடுவது உண்டு. மர்ம நாவல் காட்சிகள் இதில் இடம்பெறும். சில நேரங்களில் வானொலி தொடர் காட்சிகளும் இடம்பெறுவது உண்டு. எங்களது அப்பா வீடு திரும்ப கால தாமதமாகும் நேரங்களில் இத்தகைய வானொலி நிகழ்ச்சிகளை ரகசியமாகக் கேட்போம். மர்ம நாவல்களில் எங்களை மிகவும் கவர்ந்தது, சிலந்தி(The Spider). பணக்கார இளைஞன் ரிச்சர்டு வென்ட்வொர்த் என்பவனின் மாற்று அகம் சிலந்தி. பெயர் பெற்ற குற்றவாளிகளுக்கு எதிராக மாதாமாதம் களத்தில் இறங்குவான். ஒவ்வொரு மாதமும் வித்தியாசமான ஆயுதங்களைப் பயன்படுத்துவான். பட்டாலே ஆளைக் கொள்ளும்



விஷவாயு; முழு நகரத்தையும் தரை மட்டமாக்கிவிடும் அபாய வெடிகுண்டு, பல லட்சம் மக்களை நொடியில் தாக்க வல்ல கொள்ளை நோய்க்கிருமி போன்ற பயங்கர ஆயுதங்கள் அவனுடையவை.

அதன்பிறகு, 10 வயது ஆனபோதுகூட, இதன் தாக்கம் குறையவில்லை. இப்போது, கதாநாயகர் ஸ்பைடரை விட, அதன் கதாசிரியரோடு என்னை அடையாளப்படுத்திக் கொண்டேன். அந்த ஆசிரியர் கற்பனை செய்ய முடியாத, பேரழிவு சாதனம் ஒன்றைக் கனவு காண்பதே எனது அதீத புனைவாக இருந்தது. இது தொடர்பாக ஒரு கதை எழுதி விட்டதாகவும், அக்கதை, அட்டைப்படத்தில் இடம்பெற்று, வெளியாவதாகவும் கூட அடிக்கடி கற்பனை செய்து கொள்வேன். இவ்வாறு நான் புனைந்த பேரழிவு சாதனம், திரவக்காற்று. இதுபற்றி பத்திரிகையில் படித்த உடனேயே அதீத புனைவில் ஈடுபடத் தொடங்கி விட்டேன். அதாவது, இதைத் தொட்டவுடன் அனைத்தும் உறைநிலை அடைந்துவிடும். இன்னும் இரண்டு ஆண்டுகள் கழித்து, 'தி அமெரிக்கன் பாய்' என்ற இதழ் அறிமுகம் கிடைக்கிறது. அதில் எனது புனைவுகள் வெளியாவதாகப் பகல் கனவு காண்பதே பழக்கமாகியது.

பின்னர், வயது வந்த பின்னர், இதுபோன்ற குழந்தைப் புனைவுகளில் ஈடுபட்டதாக நினைவு இல்லை. 16 வயதிலேயே இப்புத்தகம் எழுதுவதற்கான அடிப்படை விஷயங்கள் குறித்து அவதானிப்பதிலும், எழுதுவதிலும் ஈடுபடத் தொடங்கி விட்டேன். அப்போதும் குழந்தை அதீத புனைவுகளில் ஆர்வம் இல்லை. அதைவிட உலகம் குறித்துக் குழந்தைகள் என நினைக்கிறார்கள்? எவ்வாறு தீர்வு காண்கிறார்கள் என்பதில்தான் ஆர்வம் காட்டினேன். பில்ஹல்லுடன் இணைந்து பணியாற்றத் தொடங்கி, 45 ஆண்டுகள் சென்ற பின்னர் ஒருநாள், பில்ஹல் கூறிய சில விஷயங்கள், அதீத புனைவு குறித்துப் புதிய வழியில் சிந்திப்பது குறித்துப் பரிசிலிக்கத் தூண்டியது. 7-8 வயது குழந்தைகள் விளையாடுவதற்கான சில பொருள்களை பில்ஹல் உருவாக்கியிருந்தார். அவற்றை 5 வயது குழந்தைகளிடம் தந்து சோதித்துப் பார்க்க முயற்சித்தனர். இது தொடர்பாகச் சில குழந்தைகளை ஒருங்கிணைத்து, அவர்களிடம் அந்த விளையாட்டுப் பொருட்களைக் கொடுத்து, எப்படி விளையாட வேண்டும் என்று கூறினார். ஆனால் அக் குழந்தைகள் ஒன்றும் செய்யவில்லை. பல்வேறுவிதமாக விளக்கிக் கூறியும் அவர்கள் அசையவில்லை. பின்னர் புதிய வழியைக் கையாண்டனர். வேறு குழந்தைகளை ஒருங்கிணைத்து, அவர்களிடம் எதுவும் சொல்லாமல்

விளையாட்டுப் பொருள்களைத் தந்தனர். இப்போது குழந்தைகள் தாமாக விளையாடத் தொடங்கினர். ஒரே பொருளை பல்வேறு விதமாக விளையாடினர். மனிதர்கள், விலங்குகள், பொருள்கள் என தாம் விரும்பியவாறு பெயரிட்டு அப்பொருள்களை அணுகினர். முன்னதாக எந்த அறிவுறுத்தலும் இல்லை என்பது முக்கியம். பின்னர், சில விஷயங்களைக் கூறியபோது, அக்குழந்தைகள் அதனை ஏற்றனர். எந்தப் பிரச்சனையும் இல்லாமல் அறிவுரைகளைப் பின்பற்றினர். வயது வந்தோர்களோடு தொடர்புடைய கணித அரூபங்கள் பற்றி சிந்திக்கத் தொடங்கும் முன், அவற்றைத் தமது சொந்த உலகின் யதார்த்தமாக்கிக் கொள்ள குழந்தைகள் விரும்புகிறார்கள். இதுதான் அதீத புனைவு. இதற்காகத்தான் குழந்தைகள் புனைவுகளில் ஆழ்கிறார்கள். இந்த அனுபவம் குறித்துப் பல ஆண்டுகள் சிந்தித்து வந்தேன். இக் கால கட்டத்தில்தான் என் சொந்த வாழ்க்கையில் அதீத புனைவுகளின் பங்கு பாத்திரம் குறித்தும் புரிந்து கொள்ளத் தொடங்கினேன். மாண்டிசோரி மாநாடுகளில் உரையாற்ற என்னை அழைத்த காலத்திலும், மாண்டிசோரி கல்விக் கொள்கை குறித்துப் புரிந்து கொள்வதற்காகவும் அதுகுறித்த பல நூல்களை வாசித்தேன். மாண்டிசோரியும், அவரது மாணவர்களும் குழந்தைகளின் அதீத புனைவுகளை ஏற்றுக் கொள்ளவில்லை என்பதை அப்போது அறிந்து கொண்டேன். குழந்தைகள் 'அசல் உலகத்'தோடு பழக வேண்டும்; அதீத புனைவுகள் யதார்த்த உலகிலிருந்து குழந்தைகளை விலக்கிவிடும் என்று நம்பினர். சில மாண்டிசோரி கொள்கையாளர்கள் இதை ஏற்கவில்லையாயினும், தற்காலத்திலும் பெரும்பாலான மாண்டிசோரிகளின் கோட்பாடு இதுதான்.

மாண்டிசோரி பள்ளிகள் எங்கும் பயன்படுத்தப்படும் விளை யாட்டுப் பொருள்கள் இரண்டு உள்ளன. 1) இளஞ்சிவப்பு கோபுரம் 2) அரக்கு மாடிப்படி. ஒரு இஞ்ச் முதல் 4 இஞ்ச் வரையுள்ள மரக்கட்டைகளைக் கொண்டது, இளஞ்சிவப்பு கோபுரம். பெரிய சதுரத்தை அடியில் வைத்து, அதற்கு அடுத்த பெரிய சதுரத்தை அதன்மேல் வைத்து, இப்படி படிப்படியாக அடுக்கி, உச்சியில் சிறிய சதுரம் அமையுமாறு கோபுரத்தை அமைக்க வேண்டும். அரக்கு மாடிப்படி என்பது, ஒரு இன்ச் அகலமே பல்வேறு நீள அளவுகளும் கொண்ட அரக்கு நிற மரச் சதுரங்களைக் கொண்டது. இதையும், பெரியதிலிருந்து சிறிது சிறிதாக மேலே மேலே அடுக்கி மாடிப்படி கட்ட வேண்டும். பல்வேறு நீள - அகல அளவுகளை அறிந்து கொள்ள இவ்விளையாட்டுகள் பயன்படுத்தப்படுகின்றன.



இந்த விளையாட்டுகளை விளையாட உண்மையிலேயே குழந்தைகளுக்கு ஆர்வம் இருக்கும் என்பதிலும், இதிலிருந்து சில பயனுள்ள தகவல்களைக் காற்றுக் கொள்ள முடியும் என்பதிலும் ஒரு சந்தேகமும் கிடையாது. ஆனால், இந்த விளையாட்டுப் பொருள்களைப் பயன்படுத்தி குழந்தைகள் வேறு எந்த முயற்சிகளிலும் இறங்கக் கூடாது என்பதில் மாண்டிசோரி பள்ளிகள் மிகவும் கறாராக இருக்கிறார்கள். அதையும் மீறி யாராவது வித்தியாசமாக முயற்சி செய்தால், ஆசிரியர்கள் அக்குழந்தை அருகில் வந்து, "இவற்றை இப்படிப் பயன்படுத்தக் கூடாது" என்று கூறி, எவ்வாறு பயன்படுத்த வேண்டும் என்றும் செய்து காட்டுவார்கள். அப்படியும் கேட்காமல் தொடர்ந்து அதிகப் புனைவுகளில் இறங்கினால், "உனக்கு இன்னமும் இதைச் சரியாகப் பயன்படுத்தத் தெரியவில்லை" என்று கூறி, பிடுங்கிக் கொள்வார்கள். உண்மையில் இது அவர்களுக்குச் சாதகமாகவே பயனளிக்கும். குழந்தைகள் விரைவில் ஆசிரியர்கள் விரும்பும் முறையில் 'சரியாக' பயன்படுத்தக் 'கற்று'க் கொள்வார்கள். மேலும், தங்கள் புனைவுகள் தவறு என்று நினைத்து, அவற்றை ரகசியமாகத் தமக்குள்ளேயே பாதுகாத்துக் கொள்வார்கள்.

இம்முறையில் மாண்டிசோரி பள்ளிகள் எந்த அளவுக்குப் பிடிவாதமாக இருக்கிறார்களோ, அந்த அளவுக்கு அது தவறு என்றே நான் நினைக்கிறேன். அந்த மரச் சதுரங்களை அம்மா - அப்பா - ரயில் - பஸ் என்று புனைவதால் அவர்கள் யதார்த்த உலகில் இருந்து விலகிச் சென்று விட மாட்டார்கள் என்பதுதான் உண்மை. மாறாக, இந்தச் சதுரங்களுக்குள் எந்த அளவுக்கு யதார்த்தத்தைப் புகுத்த முடியுமோ அந்த அளவுக்கு யதார்த்தத்தை உருவாக்கவே முயல்கிறார்கள். 'அளவு', 'தீமை' போன்ற அரூபக் குறிப்புகள் தவிர, இதர யதார்த்தங்கள் அனைத்தையும் நீக்கி விட முயல்வது வயது வந்தோர்தான். இதுபற்றி இன்னும் தெளிவாகக் கூற வேண்டும் என்றால், அச் சதுரங்களுக்கு யதார்த்தத் தன்மை அளிப்பது குழந்தைக்கும், யதார்த்தத் தன்மையை நீக்குவது வயது வந்தோருக்கும் அதீதப் புனைவாக அமைகிறது.

பில்ஹல் அனுபவம் தெளிவாகக் கூறுவது போல, அளவு நீளம் குறித்த கற்பித்தல் என்றாலும் கூட, பாரம்பரிய மாண்டிசோரி பள்ளிகள் தவறு செய்கின்றன. இச்சதுரங்கள் மூலம் அவர்கள் எவ்வளவுதான் கற்றுத் தர விரும்பினாலும், குழந்தைகள் சுதந்திரமாக விடப்படும் போது அதைவிட விரைவாகக் கற்றுக் கொள்கிறார்கள்.

... 'பொம்மை விளையாட்டு' என்ற முதல் அத்தியாயத்தில் வீட்டுக் கல்வி குறித்து நான்சி வாலேஸ் எழுதிய வெளிவராத புத்தகத்தில்

இருந்து, அவரது குழந்தைகள் இஸ்மாயில் (10), வீடா (6) மேற்கொண்ட அன்றாட விளையாட்டுகள் பற்றி விளக்கியிருந்த பகுதியை மேற்கோள் காட்டியிருந்தோம். இங்கே, மேலும் ஒரு பகுதி:

"(அது ஒரு பொம்மை விளையாட்டுக் கூடம். மொ-ர்) விக்டோரிய தாய் பொம்மை கடவுள் மார்ஜெரி, உருளைக்கிழங்கு அறுவடைக்காகத் தோட்டத்தில் இருந்தார். தொந்தரவு எதுவும் செய்யாமல் இஸ்மாயில் உதவிக் கொண்டிருந்தான். உருளைக் கிழங்குகள் நில சலவை இருந்தன. சிறிய சீனக் குடுவையில் பச்சை நீள மார்பில் கல் ஒன்றை நட்டார்கள். தோட்டத்தின் விளிம்பில் இளம்சிவப்பு நிற தாள் பூக்களைப் பரப்பினர். வேலையில் மேய ஒரு சிவப்பு பிளாஸ்டிக் செம்மறியாடு, ஒரு கண்ணாடிப் பன்றி, ஒரு வெள்ளை உலோகக் குதிரை போன்றவற்றை விட்டனர். இந்த விலங்குகள் எதுவும் அரை இன்ச் உயரத்துக்கு மேல் கிடையாது. உருளைக்கிழங்கு செடியோ 6 இன்ச் உயரத்தில் நின்றது. ஆனால் இதுபற்றி யாருமே கண்டு கொள்ளவில்லை. இந்த பொம்மைக் குடும்பத்தின் மற்ற உறுப்பினர்கள், படுக்கை அறை தரையில் விரிக்கப்பட்டிருந்த கதைப் புத்தகத்தின் அடுத்த கதைக்குள் சென்று விட்டனர். அப்பாதாமஸ், தாத்தா கடிகாரத்தைப் பார்த்துக் கொண்டிருந்தார். காயம்பட்டு தாள் விரிப்பில் படுக்க வைக்கப்பட்டிருந்த ராணுவ வீரர் மீது அத்தை - கவர்னஸ் நின்று கொண்டிருந்தாள். வீட்டா தயாரித்த பூமேசை விரிப்பு விரிக்கப்பட்டிருந்த மேசையைச் சுற்றி விக்டோரிய குழந்தைகள் அமர்ந்திருந்தனர்.

"அங்கே நீலப் பட்டு ரிப்பன் ஆற்றுக்கு அக்கரையில், வாழ்க்கை இன்னும் ரம்மியமாக இருந்தது. அங்கு மரச் சிறுவர்கள் சுற்றுலா செல்ல வீட்டா உதவி செய்து கொண்டிருந்தாள். மற்றொரு இடத்தில் சிவப்பு கட்டம் போட்ட மேசை விரிப்பைக் கொண்ட மேசையைச் சுற்றி விருந்து நடந்து கொண்டிருந்தது. சின்னஞ்சிறிய பச்சை நிற ஷாம்பெய்ன் பாட்டிலில் இருந்தும், சற்று பெரிய பீர் போத்தலில் இருந்தும் அவர்கள் குடித்துக் கொண்டிருந்தார்கள். வறுக்கப்பட்ட பன்றி இறைச்சி உணவுக்காக வைக்கப்பட்டிருந்தது. "திடீரென அனைவரது கண்களும் அம்மா இருந்த இடத்தின் மீது திரும்பின. 'இங்கே பாருங்கள்; எனக்குக் குழந்தை பிறந் துள்ளது.' அவளது கூற்றை விளக்க வீட்டா முயன்றாள். அம்மா அருகில் தரையில் ஒரு பிளாஸ்டிக் பாப்பா படுத்திருந்தாள். கூட்டத்தில் இருந்தவர்கள் குழந்தையை நன்றாகப் பார்க்க வீட்டா உதவிக் கொண்டிருந்தாள். பின்பு அப்பாவை அழைத்துக் குழந்தைக்குப் புதிய பால் புட்டியும், கெட்டிலும் வாங்கி வரச்



செய்தாள். இங்கு நிலைமை சீரானதும், அங்கு சிறியவர்களின் சிற்றுலா தொடர்ந்தது.

''சிற்றுலா வந்தவர்களில் ஒருவன் 'புர்...ர்' என்றான். யதார்த்தத்துக்குத் திரும்புதல் போல, ஆற்றுக்கு அப்பாலும், பசுமை மரக் காட்டினூடாகவும் 'அங்கே என்ன பருவம்?'' என்று இஸ்மாயிலிடம் வீட்டா கேட்டாள். "இலையுதிர் காலம்" என்றான். "இலையுதிர் காலமா?" என்று புகார்த்தன்மையுடன் கேட்டாள். "ஆனால் இன்னமும் குளிர்காலம் வரவில்லையே! அதன் பிறகுதானே இலையுதிர் காலம் வரும். எப்படியிருந்தாலும் மார்ஜெரி உருளை சாகுபடி செய்வதால், இது கோடை காலமாகத்தான் இருக்க வேண்டும். ஏனெனில் நான்சியும் கோடையில் தான் உருளைக்கிழங்கு தோண்டுகிறார்" என்றாள். உருளை வயலில் வேலை செய்தவாறே, மிகுந்த கனிவுடன், "இல்லை, வீட்டா கோடை காலத்திற்கும், குளிர் காலத்துக்கும் நடுவில்தான் இலையுதிர்காலம் வரும். உனக்கே தெரியும். இலைகள் பழுப்பு நிறமாக மாறும்போதுதான் இலையுதிர் காலம். நமக்குதான் மரங்கள் உள்ளனவே. நமக்கு பனிப் பொழிவு சீக்கிரமே தொடங்கி விடுவதால்தான் உருளை அறுவடையைக் கோடையிலே அம்மா மேற்கொண்டு விடுகிறாள். சில ஆண்டுகளில் கோடையில் கூட தரையில் பனி மூடுவதை நாம் பார்க்கலாம். ஆனால், பெரும் பாலான மக்கள் இலையுதிர் காலத்தில்தான் கிழங்கு தோண்டு கிறார்கள். இதனால்தான் நன்றி தெரிவிக்கும் பெரு விருந்து களையும், ஜேக்-ஓ விளக்குகளையும் இக்காலத்தில் ஏற்பாடு செய் கிறார்கள். அதன் பிறகுதான் கிறிஸ்துமஸ் வருகிறது. அப்போது பனி அதிகமாக இருக்கும். அதுதான் குளிர்காலம், பனிக்காலம்" என்று இஸ்மாயில் கூறினான். குழந்தைக்கு பால் புகட்டிக் கொண்டே இதைக் கேட்டுக் கொண்டிருந்த வீட்டா "ஓ.. அப்படியா.." என்றாள்.

''மீண்டும் உருளை வயலில், இஸ்மாயில் உதவி செய்யத் தொடங்கினான். உருளைக்கிழங்குகளைப் பானைகளில் நிரப்பி, நோவாவின் ஆர்க்பார்ன் அருகில் இருந்த குடிசையில் சேமித்து வைத்தனர். ''சதி'' என்று சந்தேகத்தொனியில் இஸ்மாயில், வீட்டாவிடம் கேட்டான். "நாள் ஒன்றுக்கு ஒரு உருளைக்கிழங்கு உட்கொண்டால் கூட, குளிர்காலம் முழுவதற்கும் இந்த உருளைகள் போதுமானது என்று நினைக்கிறேன், இல்லையா" "தெரியும் இஸ்மாயில்" என்றாள். "உனது ஆட்டிலிருந்து சிறிது கம்பளி ரோமங்களை விற்பதாக இருந்தால், எங்கள் பன்றியை மாற்றாகத் தருகிறோம். ஏனெனில், நாங்கள் சாப்பிடுவதற்குப் போதுமான வறுத்த மாட்டிறைச்சி உள்ளது." "ரொம்ப நல்லது.

ஆனால், உங்கள் பன்றி உயிரோடு உள்ளதா? இல்லது இறந்ததா?" "அவன் இறந்து விட்டான். நாம் இறைச்சியை மூட்டம் போட்டு, வைத்துக் கொண்டால், பல மாதங்கள் ஆனால் கூட கெட்டுப் போகாது. அப்புறம் வசந்தம் வந்து விட்டால், கண்ணாடிப் பன்றி குட்டிகள் போடத் தொடங்கி விடும். அப்புறம் இறைச்சிக்குக் கவலைப்பட வேண்டியதில்லை."

இப்படி விளையாட்டு தொடர்ந்து கொண்டிருந்தது. இதன்மீது சிறிது கவனம் செலுத்தினால் கூட, அவர்கள் விளையாட்டில் நிகழ்ந்த முக்கியத்துவத்தைப் புரிந்து கொள்ள முடியும். அவர்கள் விளையாடிய அதே நேரத்தில், ஒரு நாடகத்தையும் எழுதி, இயக்கி, நடித்துக் காட்டி விட்டார்கள். நம்மைப் போன்ற பெரியவர்களுக்கு என்னதான் இத்துறையில் பரிச்சயம் இருந்தாலும் சாத்தியமா என்பது தெரியவில்லை. ஆனால் இந்த இரண்டு சிறுவர்கள் இணைந்து செயல்பட்டுள்ளனர். அவர்கள் ஒரு மேடையை அமைத்து, தமது விருப்பம் போல சம்பவங்களைத் தொடங்கினர். ஆனால், ஒரு நிகழ்வு ஒருமுறை தொடங்கி விட்டால், அதன் இயல்பான போக்கில் அதனை வளர அனுமதிக்க வேண்டும். (அதுதான் நாடகம், நாவல், கதை, புனைவு) நான்சி வாலேஸ் பின்னர் குறிப்பிட்டிருந்தது போல, இந்த விளையாட்டின் ஒவ்வொரு அங்கமும் யதார்த்த வாழ்க்கையில் இருந்து வந்தவைதான். இந்த விளையாட்டில் ஈடுபட்ட குழந்தைகள் நாட்டுப்புறத்தில் வாழ்பவர்கள். சொந்த உணவைப் பயிரிட்டுப் பெறுகிறவர்கள். தமக்கான எரிபொருளைத் தாமே தயாரித்துக் கொள்பவர்கள். பனிக்காலத்துக்குத் தேவையான உணவுப் பொருள் முன்பே சேமிப்பது பற்றிக் கவலை கொள்பவர்கள். விலங்குகளை வளர்த்து, மேய்த்து, உப்புக்கண்டம் போட்டு பதப்படுத்தி சேமிக்கும் மக்களை அவர்களுக்குத் தெரியும்; குழந்தைகள் பெற்றுக் கொண்ட நண்பர்களையும் அறிவார்கள்.

யதார்த்தத் தன்மையை உருவாக்குவதற்கும் குழந்தைகள் அதீத புனைவுகளைப் பயன்படுத்துகிறார்கள். ஏனெனில், அவர்களுக்குக் குறைந்த அனுபவமே இருக்கிறது. இது அவர்களுக்குப் போதாது. (எனவே, அதீத புனைவை இட்டு நிரப்ப வேண்டியுள்ளது.) அதாவது, துண்டுகளை இணைத்து முழுப் படமாக்கும் புதிர் விளையாட்டில், 10 சதவீத பகுதியை மட்டுமே வைத்துக் கொண்டு, அதில் ஈடுபடும் ஒருவரைப் போன்றது இது. ஏனெனில், மீதி 90 சதவீதத்தை மனதில் கற்பனை செய்தவாறுதான், அவர் பூர்த்தி செய்ய வேண்டும். வயது வந்தோரான நாம் இதையெல்லாம் விரும்புவதில்லை. எல்லாமும் தயார்நிலையில் உள்ளன என்ற நம்பிக்கை ஏற்படாதவரை, அதில் இறங்க மாட்டோம். ஆனால்,



குழந்தைகளைப் பொறுத்தவரை அனைத்துப் பகுதிகளும் கிடைக்கும் வரை அல்லது பெறும்வரை காத்திருக்க மாட்டார்கள். இப்போதே அப்பகுதியைப் பூர்த்தி செய்தாக வேண்டும். யதார்த்தத்தில் இருந்தே வளரும் அவர்களது அதீதப் புனைவுகள், யதார்த்தத்தை இணைத்து, கூடுதல் யதார்த்தத் தன்மையை வழங்குகின்றன. வயது வந்தோர் உலகில் மட்டும் புழங்கும் பணத்தை, தனது அம்மாவின் ரத்து செய்யப்பட்ட காசோலை களைக் கொண்டே 6 வயது வீட்டா நிறைவு செய்தாள். அல்லது எங்களது அலுவலக தட்டச்சு இயந்திரத்தில் படிவங்களைப் பூர்த்தி செய்வதன் மூலம் எங்களது யதார்த்த உலகைக் கண்டடைந்தாள்.

தனது நாலரை வயது மகன் வாசிக்கக் கற்றுக் கொண்டது குறித்து அரிசோனா மாநிலத்தைச் சேர்ந்த ஜேனே சர்கெட் 'பள்ளிகள் இன்றி வளர்தல்' இதழுக்கு இவ்வாறு எழுதினாள்:

"பின்னர், தனக்கு மிகவும் பிடித்த படங்களை விரிவான, துல்லியமான தரவுகளுடன் வரையத் தொடங்கினான். மீட்பு ஹெலிகாப்டர் விமானம், ஆழ்கடலில் மூழ்குபவர்கள், நீர்ப்பரப்புகள், வீரன்' போலிஸ் ஆகியவை இடம்பெற்றன. அவை யெல்லாம் என்னவென்று கூறும்படி கேட்டேன். ஒவ்வொன்றையும் தெளிவான வாக்கியங்கள் மூலம் விளக்கினான். "வீரன் சாம் கையில் வாள் வைத்துள்ளான்." "இந்த நீர்நிலை 100 மீட்டர் நீளம் கொண்டது." அவன் அனுமதியுடன் இந்த வாக்கியங்களைத் தனித்தனியாக எழுதினேன். தனக்கு விருப்பமான வண்ண மார்க்கர்களைத் தேர்வு செய்து கொண்டான். பின்னர் இருவரும் சேர்ந்து அந்த வாக்கியங்களை வாசித்தோம்... அடுத்த கட்டமாக, 3x5 அளவுள்ள அட்டைகளில் அந்த வாக்கியங்களை, அவனுக்கு விருப்பமான வண்ணங்களில் எழுதுவது, பின்னர் நான் அந்த அட்டைகளைக் கலைத்துப் போட்டேன். பின்னர் அவன் படங் களுக்குப் பொருத்தமான சொற்கள் அல்லது வாக்கியங்களை மிகவும் சரியாகப் பொருத்தினான். மேலும், கார், ரயில் போன்ற பொருள்கள் குறித்து மேற்கண்ட வாக்கியங்களை மாற்றி யமைத்தான்."

...'மனப்புயல்கள்' (Mindstorms) புத்தகத்தில் சேய்மோர் பெபர்ட் கூறுவது போல, "நமது சேகரித்து வைக்கப்பட்ட மாதிரிகளில் இருந்து எடுத்துக் காட்டி ஒன்றைக் கூறும்போது குழந்தைகளின் கல்வி மிகவும் எளிதாகிறது. அதீத புனைவு இதற்கான வழியாகிறது. நாம் எவ்வளவு புத்திசாலியாக இருந்தாலும், நாம் அவர்களுக்காக எதுவும் செய்ய வேண்டியதில்லை. அவர்களது புனைவுகளை முன்னரே நாம் மதிப்பிடுவதோ, திட்டமிடுவதோ, கட்டுப்படுத்து

வதோ இயலாது. அல்லது நமக்கு ஏற்றவாறு அவர்களது கற்பனைகளை வளைக்க முடியாது. நாம் செய்ய வேண்டிய தெல்லாம் என்னவென்றால், அவர்களது மன விருந்துத் தட்டில், யதார்த்தத்தில் அவர்களது உணவுத் தட்டில் பரிமாறுவது போல, அவர்கள் விரும்பும் உணவு வகைகளைப் பரிமாறுவதுதான்.

தான் இந்த உலகிற்குள் பயணிக்க ஏற்படுத்திக் கொண்ட பாதையை "மனப்புயல்கள்" புத்தகத்தில் சேய்மோர் பெபர்ட் இவ்வாறு நினைவு கூர்கிறார்:

"எனக்கு இரண்டு வயது ஆவதற்குள்ளாகவே, மோட்டார் வாகனங்கள் மீது ஆழமான ஈர்ப்பை ஏற்படுத்திக் கொண்டிருக் கிறேன். காரின் உதிரிப் பாகங்களின் பெயர்களை நான் அப்போதே நன்றாக உச்சரிப்பேனாம். அதிலும், மோட்டார் வாகனத்தின் மின்மாற்று அமைப்புக்கான உதிரிப் பாகங்கள் பற்றி அறிவதில் மிகுந்த பெருமையுடையவனாக இருந்திருக்கிறேன். மோட்டார் வாகனத்தில் கியர் பாக்ஸ் எவ்வாறு செயல்படுகிறது என்பதைப் புரிந்து கொள்வதற்குப் பல ஆண்டுகள் முன்பாகவே, கியர்களோடு விளையாடுவது எனக்கு விருப்பமான ஒன்றாகவும் பொழுதுபோக் காகவும் இருந்திருக்கிறது. இத்தகைய கியர்பாக்ஸில் உள்ள விசை மாற்றிகளான வட்ட வடிவ சக்கரங்களைச் சுழற்றி வேடிக்கை பார்ப்பது எனக்குப் பிடித்தமான விஷயம்.

"ஒரே நேர்கோட்டில் அமையாத, அதன் உதிரிப் பாகங்களின் இணைப்புகளும், சுழற்சிகளும், இரண்டு சக்கரங்களின் வேகத்தோடு இணைந்திருப்பதும் எனக்கு நன்றாக அறிமுகமான விஷயங்களாயின.

"அதாவது எனது தொடக்கப்பள்ளியில் எனக்குக் கற்றுத் தரப் பட்ட கணித அறிவை விட அதிகமான கணிதங்களை இந்த கியர்பாக்ஸ் எனக்குக் கற்றுக் கொடுத்தது என நம்புகிறேன். கியர்கள் என்னைப் பொறுத்தவரை மாதிரிகளாகப் பயன்பட்டுள்ளன. எனது மூளைக்குள் உருவமற்ற தன்மையுடன் பதிந்திருக்கக்கூடிய பல விஷயங்களை அது தாங்கியிருந்தன. எனக்கு பெருக்கல் வாய்ப்பாடுகள், கியர்கள் போல் தோன்றின. உதாரணமாக 3x74y = 10 என்கிற கணிதம் கூட உடனடியாக x மற்றும் y இடையேயான தொடர்பு குறித்த விசை மாற்றி மாதிரிகளை என் மனதில் உருவாக்கியது. இதற்காக, ஒவ்வொரு கியரிலும் எத்தனை பற்கள் இருந்தால் இக்கணிதம் விடைபெறும் என்று சிந்தித்தேன். உண்மையில் இம்முறை எனக்கு மிகவும் எளிமையாகத் தெரிந்தது.

"திடீரென ஒருநாள் இந்த கியர்களின் வலிமை அல்லது மகிமையை வயது வந்த பெரியவர்கள் கூட புரிந்து கொள்வதில்லை



அல்லது கண்டு கொள்வதில்லை என்பது எனக்கு ஆச்சரியமாக இருந்தது. நானும் கியர் பற்றியே நீண்ட காலம் சிந்தித்துக் கொண்டிருக்கவில்லை என்றாலும், இக் கண்டுபிடிப்புடன் தொடங்கிய கேள்விகளில் இருந்து விலகி விடவில்லை. எனக்கு மிகவும் எளிமையாக உள்ள ஒன்று மற்றவர்களுக்கு எவ்வாறு மிகவும் சிக்கலானதாக இருக்க முடியும்? இதைத் தொடர்ந்து, மெதுமெதுவாக கற்றல் குறித்த எனது அடிப்படைக் கருத்தை இதன் மூலம் உருவாக்கத் தொடங்கினேன்: நீங்கள் சேகரித்துள்ள மாதிரிகளில் இருந்து ஒன்றைக் காட்ட முடியுமானால் எதுவும் எளிதானதுதான்...

"கியர் மீதான எனது அனுபவங்களின் பன்முகத் தன்மைகளை எனக்கு நானே கண்டுபிடித்தேன். முதலில், கியர் பற்றி அறிந்து கொள்ளும்படி யாரும் எனக்குக் கூறவில்லை என்பதை நினைவுகூர்கிறேன். இரண்டாவதாக, கியர் உடனான எனது உறவில் அன்பு, காதல் இருந்ததை நினைவுகூர்கிறேன். மூன்றா வதாக, அதனுடனான எனது முதல் அனுபவம் எனது 2 ஆவது வயதிலேயே ஏற்பட்டது. எந்த ஒரு"அறிவியல் பூர்வ" கல்வி உளவியலாளராவது இந்த அனுபவங்கள் தந்த விளைவுகள் குறித்து அறிய முயன்றால், அது தோல்வியில்தான் முடியும்...

"எனது அனுபவத்தின் மீது உடன்பாடு ஏற்பட்டால், தற்கால மாண்டிசோரி குழந்தைகளுக்கான கியர் பாக்ஸ் ஒன்றை உருவாக்கலாம். இதன் மூலம் நான் பெற்ற அனுபவங்களை ஒவ்வொரு குழந்தையும் பெற முடியும். ஆனால், இது இக்கதையின் அடிப்படைச் செய்தியை இழந்து விடும். கியர்கள் மீது நான் காதலில் விழுந்தேன்."

பெரும்பாலும் நாம் முதலில் சேகரிக்கும் மாதிரிகளில் இருந்தே நமது அதீத புனைவுகளைப் பெறுகிறோம். கனவு, காதல், அன்பு இவற்றின் அளவுகள் முதல் படிநிலையாக இருக்கிறது. இரண்டு வயது சேய் மோர், அதற்கு முன்பாக மோட்டார் வாகனத்தில் என்ன இருக்கும் என்பதை அறியாததால், அவை ஆர்வத்தைத் தூண்டுவதாகவும், மர்மங்கள் நிறைந்ததாகவும் இருந்திருக்கிறது. எவ்வாறு செயல்படுகிறது, எப்படிப் பயன்படுத்த வேண்டும் என்பவை பற்றி அறிவதற்கும் முன்பாக பார்த்த முதல் கியர் பாக்ஸ் அவருக்கு மிகவும் அழகானதாகவும், அபூர்வமானதாகவும் இருந்திருக்க வேண்டும். தொடர்ந்து ஏற்பட்ட காதல், யதார்த்த உலகில் கியர்கள் பற்றி அறிவதற்கான கற்பனைப் புனைவுகளை வழங்கியிருக்க வேண்டும்.

கியர்கள் மீது சேய்மோருக்கு ஏற்பட்ட காதல்தான் அவரை கணிதத்திற்குள் தள்ளியது. பின்னர் அதுவே அவரது

வாழ்க்கையானது. (அவர் கணிதத் துறைப் பேராசிரியர் என்பதும், அதில் துறை போகியவர் என்பதையும் மீண்டும் நினைவுபடுத்துகிறேன்.) ஆனால், இது எப்போதும் இப்படித்தான். எனக்கு 4-5 வயது இருக்கும்போது படகுகள், கப்பல்கள் போன்றவற்றின் புகைப்படங்களைப் பார்ப்பது பிடிக்கும்; அவற்றின் படங்களையும் வரைந்தேன். இவற்றில் குறிப்பாக ஒரு படகு, அதன் வடிவம், அழகு காரணமாக என்னை மிகவும் கவர்ந்தது. அதை மட்டும் நான் பத்திரமாகப் பாதுகாத்து வந்தேன். அதை ஒவ்வொரு முறை எடுத்துப் பார்க்கும்போதும் எனக்கு ஏதோ ஒரு பரிசு கிடைத்தது போலிருந்தது. அதைப் பார்ப்பது மட்டுமே எனக்குப் பிடித்தமானதாக இருந்தது. அந்த 5 வயதில் படகு என்றால் என்ன? எப்படி ஒரு படகைச் சொந்தமாக வைத்திருக்க வேண்டும் என்பது போன்ற எண்ணங்கள் கூட ஏற்படவில்லை. சும்மா அந்தப் புகைப்படத்தை வைத்திருந்து, அவ்வப்போது பார்க்க வேண்டும் என்பது தான். சில ஆண்டுகள் கழித்து, நாட்டின் முதல் நீராவி ரயில்களில் ஒன்றான, மஞ்சள்நிற யூனியன் பசிபிக் மற்றும் எவர்சில்வர் உலோக பர்லிங்டன் ஜிபைர்ஸ் எக்ஸ்பிரஸ் ரயில் எனது கற்பனையை ஈர்த்தது. இருந்தபோதும், ரயில்கள் அல்லது படகுகள் கட்டும் பொறியாளராகவோ, வடிவமைப்பாளராகவோ நான் மாற வேண்டும் என்று நினைத்துப் பார்த்தது கூட இல்லை. இவை எவ்வாறு தயாரிக்கப்படுகிறது, எவ்வாறு செயல்படுகிறது என்று கற்றுக் கொள்ள வேண்டும் என்ற ஆர்வம் கூட ஏற்பட்டது. எனது புனைவுகள் எனக்குள் ஏற்படுத்திய பதிவு என்பது - சிறிய விஷயமல்ல; மாறாக இந்த உலகம் என்பது பலவகைகளில் அழகானது, அற்புதமானது என்ற உணர்வை எனக்குள் எப்போதும் நீங்காமல் நிலைநிறுத்தியதுதான். தற்போதுகூட பல்வேறு பொருட்களின் வடிவங்களின் மீது எனக்கு ஆர்வம் ஏற்படுகிறது; இத்தகைய உபயோகமுள்ள பொருட்களை எவ்வளவு அழகாக வடிவமைத்திருக்கிறார்கள் என்ற உணர்வும், ஆழமான பார்வையும் இன்னமும் நீங்காமல் இருக்கிறது.

எனது குழந்தைப் பருவம் மற்றும் வளர்ந்த பருவம் இவற்றுக்கிடையில் இந்த புனைவுகளுக்கும், ஆர்வங்களுக்கும் இடையிலான உறவு பல பேருக்கும் இல்லாமல் கூட இருக்கலாம். அது விஷயமல்ல. குழந்தைகள் வெறுப்பதற்கும், அச்சம் கொள்வதற்கும் மாறாக, அன்பு கொள்வதற்கான பொருட்கள் இருக்கும் பட்சத்தில், அவை உலகிற்குள் குழந்தைகளை இழுத்துக் கொண்டு அவர்களுக்குள் இந்த உலகம் புகுந்து கொள்ளும். அதேசமயம், மற்றொரு பக்கத்தில், தலைகுனிவு, வலி, பயம் ஆகியவற்றின் புனைவுகளுக்குள் குழந்தைகள் ஆட்பட்டுக் கொண்டால், தமக்கான சொந்த உலகைக் கற்பனை செய்து கொள்ளச் செய்து, அதற்குள் அவர்களைத் தள்ளிவிடும்.



மிகவும் முக்கியமானது, அதீத புனைவுகள் குழந்தைகளுக்கானவை, அவற்றை நாம் கட்டளையிட முடியாது. அவ்வாறு நாம் முயன்றால் அது குழந்தையிடம் ஆழமான காயத்தை ஏற்படுத்தி விடும். பள்ளிக்கு முந்தைய மற்றும் தொடக்கப் பள்ளி வகுப்புகளில் படிக்கும் மாணாக்கர் அனைவரிடமும் பொதுவான ஆர்வத்தை ஏற்படுத்தும் ஒரு காட்சி மீது எனக்கு ஏன் வெறுப்பு ஏற்பட்டது என்பதை இப்போது நான் புரிந்து கொள்கிறேன். ஒரு வயது வந்த நபர் ஒரு பியானோவை இசைத்துக் கொண்டிருந்தபோது, குழந்தைகள் அழைக்கப்பட்டனர். அதாவது, தங்களை மரங்கள், பறவைகள் அல்லது காட்டுப்பூக்கள் அல்லது இதுபோன்ற ஒன்றாகக் கற்பனை செய்து கொள்ளுபடி கூறப்பட்டனர். "பறவையாகுங்கள்" என்று ஒருவர் கூறினால், உடனே இரண்டு கைகளையும் விரித்து அசைத்தபடி, அறையில் சுற்றி வர வேண்டும் என்பதை உடனே குழந்தைகள் அறிந்து கொள்கிறார்கள். பள்ளியில் இதற்குப் போதுமான சில வாய்ப்புகளைப் பெறுவதால், இவற்றைப் பிடித்துக் கொள்வதில் மகிழ்ச்சியடைகிறார்கள். ஆனால் இதையே அவர்களது அதீத புனைவுகள் என முடிவு செய்து நம்மை நாமே முட்டாளாக்கிக் கொள்ளக் கூடாது. பெரியவர்கள் என்ன விரும்புகிறார்கள்? தாம் என்னவாகக் கற்பனை செய்து கொள்ள வேண்டும் என்று பெரியவர்கள் விரும்புகிறார்கள் என்று தெரிந்து கொண்டு அவர்களுக்கு விருப்பமான அனைத்தையும் செய்து காட்டுகிறார்கள். தங்களது தனிப்பட்ட வாழ்க்கையிலும், விளையாட்டுகளிலும் குழந்தைகள் பறவையாகவோ, பனிப்பூக்களாகவோ கற்பனை செய்து கொள்வதை யாராவது பார்த்ததுண்டா? அவர்கள் கற்பனை, புனைவுகள் எல்லாம் வளர்ந்தவர்களாக, அரசர்களாக, அரசிகளாக, மருத்துவராக, டிரைவராக, அல்லது அம்மாவாக, அப்பாவாக, குழந்தையாக, ஆசிரியராக கற்பனை செய்வதாகத்தான் இருக்கும் அல்லது இது போன்று இருக்கும். மாறாக, நாம் குழந்தைகளைக் கற்பனையில் ஈடுபடச் செய்தால், இந்தப் போலிப் புனைவுகள் தொலைக்காட்சிகளில் தயாரிக்கப்படும் ஆயத்த நிலைப் புனைவுகளைப் போல, இந்த உலகில் தமது சொந்த அனுபவங்களிலிருந்தும், அதன் சொந்த உணர்வுகளைப் பெறும் தேவையிலிருந்தும் உருவாகும் உண்மையான புனைவுகளை குழந்தைகளிடமிருந்து விரட்டியடித்து விடும்.

# 8

# மூளையும் அதன் செயல்பாடுகளும்

**நா**ன் ஐந்தாம் நிலை வகுப்பில் படித்த போது, நான் வைத்து விளையாடிய புதிர்களில் ஒன்று கணித வடிவியல் புதிர். ஹாகோ என்பது அதன் பெயர். ஒரு தட்டையான பெட்டியில் குறிப்பிட்ட முறையில் அடுக்கப்பட்டிருக்கும் மெல்லிய, தட்டையான, நீள் சதுர பிளாஸ்டிக் துண்டுகளைக் கொண்டு இந்தப் புதிர் விளையாட்டை விளையாட வேண்டும். அதாவது எந்த பிளாஸ்டிக் துண்டையும் பெட்டியை விட்டு எடுக்காமல், திருப்பாமல் நகர்த்தி ஒரு பெரிய சதுரமாக அமைக்க வேண்டும் என்பது விளையாட்டு விதி. நான் பல மணிநேரம் விளையாடியும், என்னால் சேர்க்க முடியவில்லை. இது என்னை மிகவும் எரிச்சல்படுத்தியது. என்னை மேலும் கோபமூட்டியது என்னவென்றால், இந்தப் புதிரே தவறானது; இதை விடுவிக்கவே முடியாது என்பதை நான் நிரூபித்தே ஆக வேண்டும் என்பதற்காக நான் மேற்கொண்ட முயற்சிகள்தான். பெரும்பாலானவர்களைப் போல், நானும் அதன் பாகங்களைக் கண்மூடித்தனமாக இங்கும் அங்கும் நகர்த்தினேன். இதனால் வெகு சீக்கிரமாகவே அதன் மீது வெறுப்பு ஏற்பட்டது. உண்மையிலேயே சாத்தியமுள்ள சில வழிகள் இருந்தன; மேலும் தொடர முடியும். மூளையைப் பயன்படுத்துவதும், அதைச் செயல்படுத்துவதும்தான் அவசியம். எனவே, மிகவும் கவனமாக, ஒவ்வொரு நகர்த்தலையும் அலசி ஆராய்ந்து நகர்த்தினேன். இருந்தாலும் எதிர்பார்த்தபடி மேலிருந்து கீழாகப் பெரிய சதுரம் உருவாவதற்குப் பதில் மற்ற எல்லாம் நிகழ்ந்து கொண்டிருந்தது. நிச்சயமாக ஒரு புள்ளி இருக்க வேண்டும். அங்கிருந்து அனைத்து நகர்த்தல்களும் தவறாகவே சென்று கொண்டிருந்தது. பிறகு கவனமாக ஆராய்ந்தபிறகு, குறிப்பிட்ட வழியில் மற்ற துண்டுகளை நகர்த்தினால் மட்டுமே சாத்தியம் என்று காட்டினால் இறுதியாக, இந்த வழிகளில் நகர்த்துவது சாத்தியமில்லை என்று நிரூபித்தேன். எனவே, இப்புதிர் சாத்தியமில்லாதது.

அதில் சிக்கல் இருந்தது என்றால், இது சாத்தியமே இல்லை என்பதை நான் அறிந்திருந்ததுதான். விடை காண வாய்ப்பில்லாத புதிர் விளையாட்டுகளை எந்த நிறுவனமும் விற்பனை செய்வதில்லை. அப்படி யாராவது முயன்றால் அந்த நிறுவனம் மீது வழக்கு தொடரப்பட்டு, மோசமான விளைவுகளைச் சந்திக்க நேரிடும். மேலும் இப்புதிர்கள் 'சயன்டிபிக் அமெரிக்கன்' இதழில் இடம் பெறுகின்றன.

இதைவிட பெரிய சோகம் என்னவென்றால், இதே புதிரை என் சக மாணவர்கள் சிலரே சரியாக விடுவித்து விட்டனர். ஆனால் எனது நிலை என்னவென்றால், இவை அனைத்தும் பொய், தவறு என்று முழுமனதோடு முயற்சி செய்து நிரூபித்து விட விரும்பினேன். ஆனால், எனக்கு நானே அதை நிரூபித்துக் கொள்ள முடியவில்லை. "அதன் முன் முட்டாள்தனமாக அமர்ந்து கொண்டு, கண்மூடித்தனமாக துண்டுகளை நகர்த்தி, அதிர்ஷ்டவசமாக வெற்றி பெற்றால்தான் உண்டு. இந்த முட்டாள்தனமாக காரியத்திற்கு எனக்கு நேரம் கிடையாது" என்று நான் நினைத்துக் கொண்டேன். எப்போதும், இப்படியே நினைத்துக் கொண்டிருந்தேன்.

இம்முறை புது வழியைக் கண்டுபிடித்து விடலாம் என்ற நம்பிக்கையுடன் பலமுறை புதிர் முன் அமர்ந்திருக்கிறேன். ஆனால், எனது மூளை குறுகிய வளையத்தை விட்டு வெளியே வரவில்லை. இப்புதிர் சாத்தியமில்லாத ஒன்று என்றவாறு நம்பிக்கையை மறக்க முயன்றும் பயனில்லை. எனது முடிவில் என்ன தவறு என்பதையும் கண்டுபிடிக்க முயன்று பார்த்தேன். முடியவில்லை பல்வேறு சூழ்நிலைகளில் பலரும் செய்வதைப் போல், நான் ஒரு கூண்டுக்குள் இருந்தேன். இப்போது இப்பிரச்சனையை அலசி ஆராயும்போது, பேராசிரியர் ஹாப்கின் சொன்ன வார்த்தைகள் என் காதுகளில் ஒலிக்க, எனது தவறு என்ன என்பது புரிகிறது. அந்தப் புதிருக்கு விடை காண முயல்வதற்கு முன்பாக, முன்னர் கூறிய "சொதப்புதல்" என்ற கட்டத்தைத் தவற விட்டு விட்டதுதான் அந்தத் தவறு. 'நேரடியாக, புதிர் விடை தேடுவதில் ஈடுபடுவதற்கு மாறாக, அம்மா அதில் உழப்பிக் கொண்டிருந்து விட்டு, பின் முயன்றிருக்க வேண்டும். அப்போது சாத்தியமான நகர்த்தல் குறித்த மாதிரிகள் எனது சிந்தனையில் பதிந்திருக்கும். சில குழந்தைகள் புதிர்களை சரியாக விடுவிப்பதற்கு, அவர்கள் கண்மூடித்தனமாக நகர்த்தல்களை மேற்கொள்வது காரணமல்ல. ஆனால், எந்தப் பகுதியை எப்படியெல்லாம் நகர்த்த வழிகள் உள்ளன என்பது பற்றிய அனுபவம் இல்லாமல் விடை காண முயல்வதில்லை. ஏனெனில், அவர்களது எண்ண மாதிரிகள் நிறைவடைந்திருந்தது. அது அவர்களுக்கு உதவியது. என்னைப் பொறுத்தவரை "சொதப்புதல்" என்ற தொடக்க கட்டத்தை மேற்கொள்ளாமல், நேரடியாகக் கண்ணும் கருத்துமாகக் காரியத்தில் இறங்கியதால், தோல்வியடைந்தேன்.

... இப்போது, என் சிறுவயது ஹாகோ புதிர் விளையாட்டில் அடைந்த தோல்வியை நினைத்துப் பார்க்கும்போது, முதலில் அதில் இருந்த பகுதிகளை இஷ்டம் போல் நகர்த்தி சொதப்பிக் கொண்டிருந்திருக்க வேண்டும் என்று இப்போது சந்தேகப்படுகிறேன். இவ்வாறு செய்துக் கொண்டிருப்பதன் மூலம், அப்புதிரின் விடையைக் கண்டறியும் வழியைக் கண்டுபிடிப்பதற்கு முன்பாக, அதன் மொழியை



அறிந்து கொண்டிருந்திருப்பேன். ஆனால், அதற்கு எனக்கு நேரம் இருக்கவில்லை. எனக்கு மற்ற அவசர நியதிகள் இருந்தன; அதனால் அதை ஒதுக்கி விட்டேன்.

பில்ஹல்லுடன் பகிர்ந்து கொண்ட காலத்தில், சோமா என்ற முப்பரிமாண புதிர் விளையாட்டு ஒன்றின் மீது ஆழமாக கவனம் செலுத்த நேர்ந்தது. அப்புதிர் 'சயின்டிபிக் அமெரிக்கன்' இதழில் விளக்கப்பட்டிருந்தது. அதில் 27 சதுரங்கள், 4 சதுரங்களை ஒன்றோடு ஒட்டி 6 அமைப்புகளை உருவாக்கும்படியும், 3 சதுரங்களை ஒட்டி, ஒரு அமைப்பை உருவாக்கும் படியுமாக அது அமைக்கப்பட்டிருந்தது. இந்த 7 பகுதிகளைக் கொண்டு, எளிமையான வடிவங்கள் முதல் மிகவும் சிக்கலான வடிவங்கள் வரை பல்வேறு வடிவங்களை உருவாக்க வேண்டும். தொடர்ந்து சுரங்கப்பாதை, குளியல் தொட்டி, குடில் போன்ற வடிவங்களை அமைக்க வேண்டும். சிக்கலானது என்றாலும் அற்புதமான விளையாட்டு. நான் பார்த்ததிலேயே மிகச் சிறந்த புதிர் விளையாட்டு இதுதான். மற்ற காரணங்களை விட, பல்வேறு சிக்கலான கோணங்களில் குழந்தைகள் சிந்தித்து விளையாட வாய்ப்புகள் உள்ளன என்பது முக்கியக் காரணமாகும்.

இப்புதிருடன் எனது முதல் சந்திப்பு தர்ம சங்கடமானதாக இருந்தது. நன்றாக பரிச்சயப்பட்ட ஒருவர் இதில் உள்ள புதிர்களில் ஒன்றை அரை நிமிடத்தற்குக் குறைவான நேரத்தில் விடுவித்து விட முடியும். எனது முதல் முயற்சி, குழந்தைகள் 15 நொடிகளில் முடித்து விடக்கூடிய ஒன்றை, 50 நிமிடங்கள் எடுத்துக் கொண்டுதான் முடிக்க முடிந்தது. மேலும், குழந்தைகளிடமிருந்து மறைவாகத்தான் என் முயற்சிகளை மேற்கொண்டேன். ஆனால், சில முக்கியக் கேள்விகள் எழுந்தன. அதிர்ஷ்டவசமாக, அதன் வழிமுறைகள் தெரியாது என்பதால், தேவையற்ற அறிவுக் குழப்பத்தில் சிக்குவதில் இருந்து தப்பித்து விட்டேன். எது 'சரியான' வழி என்று சிந்திக்க இயலாததால், என் மனம் போன போக்கில் ஆடிக் கொண்டிருந்தேன். இப்படி, அல்லது அப்படி முயற்சிப்பது, தவறு ஏற்படும்போது, பழைய நகர்த்தலுக்குத் திரும்பிச் செல்வது, மீண்டும் முயல்வது என்று தொடர்ந்து கொண்டிருந்தேன். இவ்வாறு பலமுறை முயற்சிகள் மேற்கொண்டதன் பின்னர், மற்ற குழந்தைகள் போன்று நானும், சரியான சிந்தனை மாதிரிகளை (Mental Models) உருவாக்கி விட்டேன். இப்போது, எந்தச் சதுரத்தை எவ்வாறு அமைத்தால், குறிப்பிட்ட வடிவத்தை உருவாக்க முடியும் என்பதைச் சொல்லிவிட முடிந்தது. அதைவிட குழப்பமான வடிவங்களைக் கூட நொடியில் அமைத்துவிடும் நுட்பம் அறிந்தேன். உடனேயே அந்தப் புதிர் விளையாட்டில் நானும் ஒரு வல்லுனராகி விட்டேன்.

இத்தகைய அனுபவங்கள் எனக்கு ஒரு உண்மையை உணர்த்தியது. குழந்தைகள் உளவியல் குறித்து எழுதப்பட்டுள்ள புத்தகங்கள்

பெரும்பாலானவை தரம் குறைந்ததாகவும், தவறாக வழிகாட்டு பவையாகவும், குழப்பமாகவும் எனக்குத் தோன்றுகிறது என்பதற்கான காரணம்தான் அது. ஒட்டு மொத்தத்தில், உளவியலாளர்களில் பெரும்பாலானவர்கள் பேராசிரியர் ஹாப்கின் பரிந்துரைக்கும் 'சொதப்பதல்' கட்டத்தில் ஈடுபடுவதில்லை என்பதுதான் அது. வீடு, பள்ளி, விளையாட்டுத் திடல்கள், தெருக்கள், கடைகள் போன்ற குழந்தைகள் புழங்கும் இடங்களில் அவர்களைச் சந்திப்பதும் இல்லை; பொது இடங்களில் குழந்தைகளின் பழக்கவழக்கம், வாழ்க்கை, உணர்வு மாற்றங்கள் குறித்துப் போதுமான அனுபவங்களைத் தேடிச் செல்வதில்லை. குழந்தைகளுடன் போதுமான அளவுக்குப் பழகுவதோ, விளையாடுவதோ கிடையாது. அவர்களுக்கு உதவுவது, அவர்களுக்கு வசதியேற்படுத்திக் கொடுப்பது, அவர்களை மகிழ்ச்சிப்படுத்துவது, சீண்டுவது, கிளர்ச்சியூட்டுவது, கோபமூட்டுவது கிடையாது. ஏதாவது அதிர்ஷ்டவசமாக நேர்ந்தால் ஒழிய, ஒரு இளம் உளவியலாளர் ஒரு குழந்தையை ரத்தமும் சதையுமாக நோக்கும் வாய்ப்பு பெறுவதற்குள்ளாகவே, குழந்தைகள் உளவியல் குறித்த கொள்கைகள் அவர் மண்டைக்குள் புகுந்து கொள்கிறது. அதன்பிறகு அவர் ஒரு குழந்தையைச் சந்திக்க நேர்கிறபோது, அக்குழந்தை ஒரு சோதனைக்கூடப் பொருளாகி விடுகிறது. பல ஆசிரியர்களைப் போன்று அவரும் குழந்தைகள் தங்கள் உணர்வுகளை மறைமுகமாக வெளிப்படுத்தும் பல்வேறு வழிகளை உணர முடியாதவராக இருக்கிறார். ஏனென்றால், கவலையற்ற சூழ்நிலையில் குழந்தைகளை அதற்கு முன்னர் சந்திக்கும் வாய்ப்புகள் எதையும் பெற்றிருக்க மாட்டார். மேலும், நான் புதிர் விளையாட்டில் சிக்கிக் கொண்டதைப் போல, அவரும் கொள்கைகளுக்குள் சிறைப்பட்டு, அவர்களுக்குப் பொருத்தமான ஒரு வழியை அவர் படித்த கொள்கைகளிலிருந்து கண்டுபிடிக்க இயலாதவராகி விலகினார்.

இதுபோன்ற காரணங்களால்தான், இப்புத்தகத்தின் தொடக்கத்தில் வலியுறுத்திய ஒன்றை மீண்டும் வலியுறுத்த விரும்புகிறேன். ஆசிரியர்களும், குழந்தைகள் உளவியலாளர்களும் குழந்தைகளுக்கான புதிய தத்துவங்களைக் கண்டுபிடிக்க வேண்டும் என்பதை வலியுறுத்துவது இப்புத்தகத்தின் நோக்கமல்ல; குழந்தைகளைப் பேரன்போடும், மரியாதையோடும், மீண்டும் மீண்டும் பார்க்கும்படியும், குழந்தைகள் என்ன விரும்புகிறார்கள் என்பதற்கான காரண காரியத்துடன் கூடிய துல்லியமான ஒரு மாதிரியை வரையறுப்பது வரை குழந்தைகள் குறித்த தீர்மானங்களையும், கொள்கைகளையும் உருவாக்குவதை நிறுத்தி வைக்கும்படியும் வலியுறுத்துவதுதான் இப்புத்தகத்தின் நோக்கம்.

இத்தகைய ஆராய்ச்சிகள், கொள்கைகளின் முக்கியத்துவத்தை மறுக்கவும் நான் முயற்சிக்கவில்லை. அதன் குறிப்பிட்ட இடத்தில், குறிப்பிட்ட நேரத்தில் இவை ஆற்றல் மிக்கவை; ஏன் அவசியமும் கூட. ஆனால் நான் வலியுறுத்த விரும்புவது, தேவையற்ற இடங்களில் இவற்றைப் பின்பற்றுவதால் எந்தப் பயனும் இல்லை என்பதுடன் கெடுதலாக முடிந்துவிடும் என்பதுதான். மேலும், அவற்றைப் பயன்படுத்துவதற்கான இடங்களும் அரிதாகவே உள்ளன.

மேலும், நம் முன் உள்ள அனுபவங்கள் முழுவதும் புதிதாகவும், வேறுபட்டதாகவும் இருக்கும்போதும், புதிய தரவுகளை அறிய வேண்டிய சந்தர்ப்பங்களிலும் ஏற்கனவே அறியப்பட்ட மாதிரிகளும், தர்க்கங்களும் அதற்குள் அடங்காமல் போகலாம்.

சில ஆண்டுகளுக்கு முன்னர், வாயு மூலக் கூறுகளின் ஒழுங்குகள் மற்றும் மனதைப் பிறவியின் நடவடிக்கைகள் இடையேயான ஆய்வு ஒழுங்கை வரையறை செய்ய சில சமூகவியலாளர்கள் முயன்றனர். அறிவியல் முறையை எவ்வாறு பயன்படுத்தக் கூடாது என்பதற்கு இது ஒருசிறந்த உதாரணமாகும். இத்தகைய சூழ்நிலைகளில், நமது மூளையை மிகவும் வித்தியாசமாகப் பயன்படுத்த வேண்டும். முதலில் நமது முன்முடிவுகளில் இருந்து நாம் விடுபட வேண்டும்; முன் தீர்மானங்கள், தீர்ப்புகளை ஒதுக்கி வைக்க வேண்டும். எவ்வளவு புதிய தரவுகளைத் திரட்ட முடியுமோ அவ்வளவு தரவுகளைத் திரட்டி, தடைகளில் இருந்து விடுவிக்கும் சிலவகை ஒழுங்கு முறையை அறியும் வரை அமைதியாகக் காத்திருக்க வேண்டும். சுருக்கமாக ஒரு குழந்தையைப் போல் சிந்திக்க வேண்டும்.

இந்த வழியில் என்னைச் சிந்திக்கத் தூண்டிய சில நிகழ்ச்சிகள் மற்றும் அவ்வாறு தான் சிந்தித்துச் செயல்பட்ட சில நிகழ்வுகள் குறித்து இங்கு சிறிது விளக்குவது பயனுள்ளதாக இருக்கும். ஒரு நல்ல கோடை நாளில் சில நண்பர்கள் என்னை மெய்னேயில் உள்ள கலை அருங்காட்சியகத்துக்கு அமைத்துச் சென்றனர். முதல் முறையாக அங்கு ஒரு கைத்தறியைப் பார்த்தேன். ஒரு ஆசிரியர் அதனை வெளியே - கடலுக்கு மேலும், மலைக்குக் கீழும் இருந்த சமதளப் பகுதிக்கு, கொண்டு வந்து, செய்முறை விளக்கமளித்தார். உடனே என்னை அழைத்து வந்த நண்பர்கள் அந்தப் பெண் செய்யும் செயல்களை நன்கு அறிந்தவர்கள் போல் தங்களுக்குள் பேசத் தொடங்கினர்.

இவர்கள் பேசுவதையும், அப்பெண்மணி நெசவு நெய்வதையும் கேட்டுக் கொண்டும், பார்த்துக் கொண்டும் இருந்த எனக்குப் பதற்றம் ஏற்படத் தொடங்கியது. ஒரு கைத்தறி என்பது அதன் பாகங்கள் நன்றாக வெளியே தெரியும் அளவுக்கு வெளிப்படையாக அமைந்த இயந்திரம். அதனை சிறிது நேரம் நன்றாகக் கவனித்தாலே போதும், அது எவ்வாறு இயங்குகிறது என்பதை அறிந்து கொள்ளலாம் என்பது போலத் தெரிந்தது. ஆனால், என்னால் இயலவில்லை. அதன் இயந்திரங்கள் எல்லாமே குழப்பமாகத் தெரிந்தது. அதில் எதிலாவது

ஏதாவது அர்த்தம் இருந்ததாகத் தெரியவில்லை. அல்லது அதை எப்படிப் புரிந்து கொள்ள வேண்டும் என்றும் எனக்குத் தெரியவில்லை. எங்கிருந்து தொடங்குவது?

இத்தகைய சூழ்நிலைகளில் தற்காப்பு வினையாற்றப் பழகிக்கொள்ள வேண்டும். நான் எனக்குள் உணரத் தொடங்கியது அதுதான். நம்மால் இயலாத ஒன்றுடன் முரண்பட வேண்டிய சூழ்நிலையில், நமது கவனத்தை அதிலிருந்து விலக்கி, அமைதியாக வேண்டும். "ஆமா... இப்போ அமெரிக்காவில் யார் கைத்தறியைப் பற்றிக் கவலைப்படுகிறார்கள்?'' என்று நமக்குள் சொல்லிக் கொள்ளலாம். நாம் அறிந்த, நம்மால் உள்வாங்கிக் கொள்ள முடிகிற விஷயங்களைப் பற்றி ஆசுவாசமாகச் சிந்திக்கலாம். அது கோழைத் தனமானது என்றாலும், தற்காப்புள்ள இதுபோன்ற வழிகளை நான் அறிந்திருந்ததாலும், இதனை எனக்கு நானே பயன்படுத்த அனுமதிக்க மாட்டேன். "வா... வா... பயந்த குழந்தையைப் போல் நடப்பதை விடு" என்று சிந்தித்தேன். அக் கைத்தறியை கவனமாகப் பார்த்து, எனக்குள்ளேயே கேள்விகள் கேட்டுக் கொண்டேன். இது என்ன? இதில் உள்ள நூல் எவ்வாறு பாவப்பட்டுள்ளது? ஆனால், பதில் கிடைக்கவில்லை. ஒரு புரியாத புதிராகவே அக் கைத்தறி காட்சியளித்தது. பதற்றம் அதிகரித்தது. எனக்கு நானே வெட்கப்படத் தொடங்கினேன். கைத்தறியைப் பற்றிப் புரிந்து கொள்ள முடியவில்லையே என்பதற்காக இந்தப் பதற்றம் அல்ல. என்னைப் போன்ற அதி புத்திசாலியான ஒருவன் இதைப் பற்றியெல்லாம் தெரிந்து கொள்ள வேண்டிய சூழ்நிலை ஏற்பட்டுள்ளதே என்று எனக்குள் ஏற்பட்ட உணர்வே இதற்குக் காரணமாகும். பள்ளிக் குழந்தைகள் போன்றே, என்னைப் பற்றிய என் சொந்த கருது கோளின்படி வாழ முடியவில்லையே என்பதனால் ஏற்பட்ட அச்சம் எனக்குக் கவலையை ஏற்படுத்தியது. இறுதியாக, என்னைச் சுற்றியுள்ள அனைவரும் கைத்தறி பற்றி நன்றாக அறிந்தவர்கள் என்பதைப் புரிந்து கொண்டேன். அதேபோல, அந்த அறிதல் எனக்கு இல்லை. "ஜான் பெரிய பெரிய விஷயங்களை யெல்லாம் அறிந்திருந்தும் என்ன பயன்? இந்தச் சின்ன விஷயம் கூட அவனுக்குத் தெரியவில்லையே!" என்று அவர்கள் சிந்திப்பதை என்னால் கிட்டத்தட்ட உணர முடிந்தது. நிலைமையை மேலும் மோசமாக்கும் வகையில், கைத்தறி எவ்வாறு இயங்குகிறது என்பது பற்றி எனக்கு விளக்கமளிக்கத் தொடங்கினார்கள். விஷய ஞானம் இல்லாதவர்கள் மத்தியில் அறிவுஜீவிகள் உரையாற்றுவது போன்ற தொனியில் அவர்களது பேச்சு இருந்தது. "இது ரொம்ப ரொம்ப எளிமையான ஒன்று; இதன் பாகங்களான..." இப்படி பேச்சு தொடர்ந்தது.

இவ்வாறு சிறிது நேரம் பேசிய பின்னர் "தயவு செய்து அதைப் பற்றிப் பேசுவதை நிறுத்துங்கள்; நானே அதைப் பார்க்க விடுங்கள்" என்று கொஞ்சம் ஆயாசமாகக் கூறினேன். "கற்றல் பற்றி நீ கற்றுக் கொண்டவை என்ன என்பதை நினைவுபடுத்திக் கொள்.' ஒரு குழந்தையைப் போல் இரு. உன் மண்டைக்குள் பேசிக் கொண்டிருக்கும் ஆசிரியரின் வாயை அடை. உன் கண்களைப் பயன்படுத்து. தோன்றும் கேள்விகள் கேள். ஆராய்ச்சி செய்யாதே. நன்றாகப் பார். கிரகி' என்று எனக்குள் நானே சொல்லிக் கொண்டேன்.



அங்கு பார்ப்பதற்கு வேறு சிலவும் இருந்தன; பானை செய்யும் இயந்திரம். அச்சுத் தயாரிப்பான, எல்லாவற்றையும் கண்ணாடி உருக்கப் பயன்படுத்தும் துருத்தி, இவை எல்லாவற்றையும் பார்த்து விட்டு வீட்டுக்குக் கிளம்பினோம். திரும்பிப் பயணம் செய்யும்போது அதிசயமான ஒன்று நிகழ்ந்தது. கைத்தறியைப் பற்றி நான் ஒன்றுமே சிந்திக்கவில்லை. என்னை அழைத்துச் சென்றவர் ஒரு குயவர் என்பதால், பெரும்பாலும் பானை வனைதல் பற்றியே பேசிக் கொண்டு வந்தோம். ஆனால், நாங்கள் பேசப் பேச, எனது மூளைக்குள் ஒரு கைத்தறி உதயமானது. அதை விளக்க வேறு வழியில்லை. ஒரு காரணமுமில்லாமல், திடீரென்று கைத்தறியின் ஒரு உதிரிப் பாகம் மனக்கண்ணில் தெரிந்தது. நான் அதை எப்படிப் புரிந்து கொண்டிருந்தேனோ அந்தப்படியே தான் தோற்றமளித்தது. 'புரிந்து கொள்ளல்' என்று நான் கூறும்போது, அது அந்தச் சொல்லின் நேரடி அர்த்தத்தைக் குறிக்கவில்லை. அது என்ன பாகம், கைத்தறியில் அது எவ்வாறு இயங்குகிறது என்பதை என்னால் அறிய முடியும் என்ற அர்த்தத்தில் கூறினேன். நானே ஒரு கைத்தறி செய்ய நேர்ந்தால், எப் பகுதியை எப்படி மாட்ட வேண்டும் என்பது எனக்குத் தெரிந்தது.

அதற்காக அடுத்த பகுதி உடனடியாக எனது மனக் கண்ணில் பிரசன்னமாகவில்லை. ஆனால், ஒரு கைத்தறி எவ்வாறு இயங்குகிறது என்பதான சிந்தனை மாதிரி எனக்குள் உருவானது. இப்போது ஒரு கைத்தறிக்கான உதிரிப் பாகங்களை என்னிடம் கொடுத்தால், அவற்றை எவ்வாறு பொருத்தினால் ஒரு கைத்தறியை அமைக்க முடியும் என்று எனக்குத் தெரிந்தது.

விளக்கங்கள் - ஆசிரியர்களான நாம் - பொதுவாக அனைத்து மனிதப் பிறவிகளும் - இதுகுறித்த மூடநம்பிக்கையோடுதான் இருக்கிறோம். ஒரு படம், ஒரு வடிவமைப்பு, ஒரு உபகரணம் இவற்றுடன் நமது மூளையில் நீண்டகாலமாகப் படிந்திருக்கும் அனுபவத்திலிருந்து உருவான மாதிரி விளக்கங்கள் இவை அனைத்தையும் மற்றொருவர் மூளையில் நடுகிறோம். ஆயிரத்தில் ஒரு முறை - அதுவும் விளக்கமளிப்பவர் அசாதாரணமான ஆற்றல் கொண்டவராகவோ, கேட்பவர் கிரகிப்பதிலும், புரிதலிலும் அசாதாரண ஆற்றல் கொண்டவராகவோ, அல்லது இரு தரப்பின்ருமே பல பொதுவான அனுபவங்களைப் பகிர்ந்து

கொண்டவர்களாகவோ இருந்தால்தான் இது பலனளிக்கலாம். அதன் அகராதி அர்த்தங்கள் தொடர்புபடுத்தப்படலாம். ஆனால், பெரும்பாலான நேரங்களில் விளக்கங்கள் புரிதல்களை அதிகப்படுத்துவதில்லை. சில நேரங்களில் ஏற்கனவே புரிந்து கொள்ளப்பட்டவைகளைக் குறைத்து விடவும் வாய்ப்புண்டு.

பசுமைப் பள்ளத்தாக்கு பள்ளிக் கையேடில் அதன் நிறுவனர் ஜியார்ஜ் வோன் ஹில்ஷிமர் கூறியுள்ள உதாரணம் இதற்கு மிகவும் பொருத்தமாக இருக்கிறது.

"எங்கள் ஓவிய ஆசிரியை ஒருவர் தனது வகுப்பறையில் ஒரு சோதனை முயற்சியில் ஈடுபட்டார். குழந்தைகள் வகுப்பறைக்குள் நுழைந்ததுமே, மேசையில் அட்டைத்தாள்கள் இருப்பதைப் பார்த்தனர். ஆசிரியை அதனை மடித்து பேப்பர் விசிறி செய்தார். நீங்களும், நானும் இதனைப் பலமுறை செய்திருப்போம்.

"இது என்ன என்று தெரிகிறதா?

"ஆமாம். நன்றாகத் தெரியுமே"

"இதேபோல ஒன்று செய்ய முடியுமா?"

"ஓ..."

ஒவ்வொரு குழந்தையும் விரைவாக விசிறி செய்தன. அதன்பிறகு அந்த ஆசிரியை ஒரு புத்தகத்தைக் கையில் எடுத்து, அதில் இருந்து ஒரு பேப்பர் விசிறி எவ்வாறு தயாரிப்பது என்ற பகுதியை வாசித்தார். அது 5 ஆம் நிலை மாணவர்களுக்காக உருவாக்கப்பட்ட பாடம். உரிய இடத்தில் அழுத்தம் கொடுத்தும், தொடர்களைச் சரியாகப் பயன்படுத்தியும் அந்த ஆசிரியை நிதானமாக வாசித்தார். வாசிப்பு முடிந்ததும், மீண்டும் பேப்பர் விசிறி செய்து பார்க்கும்படி குழந்தைகளைக் கேட்டுக் கொண்டார். ஆனால் குழந்தைகளால் செய்ய முடியவில்லை. ஒவ்வொரு மேசைக்கும் சென்று, முன்பு எவ்வாறு பேப்பர் விசிறி செய்தார்களோ அவ்வாறே செய்யும்படி முயற்சி செய்தார். (முதலில் செய்த பேப்பர் விசிறிகள் குழந்தைகள் முன்னால்தான் இருந்தன) ஆனால், அவர்களால் முடியவில்லை.

கல்வி உளவியல் குறித்து இதுபோல பல சோதனை முயற்சிகள் உள்ளன. இவற்றில் பெறப்படும் முடிவுகளை சில பள்ளிகள் கூட கவனத்தில் எடுத்துக் கொள்வதில்லை. ஆசிரியர்களும் தீவிரமாக இருப்பதில்லை."

இத்தகைய உதாரணங்கள், நடப்புக் கல்விமுறை ஆதரவாளர்களைக் கோபம் கொள்ளச் செய்கின்றன. "ஆனால் மனித அறிவு குறியீடுகளாக .சேமிக்கப்பட்டு, குறியீடுகளாகப் பரிமாற்றம் செய்யப்படுகிறது. அவற்றை எவ்வாறு பயன்படுத்துவது என்பதை நாங்கள் குழந்தைகளுக்குக் கற்றுத் தர வேண்டியுள்ளது'' என்கிறார்கள். இதில் மோசமான அளவுக்கு உண்மை இருக்கத்தான் செய்கிறது. ஆனால், இத்தகைய குறியீடுகளின் அர்த்தங்களைக்



குழந்தைகள் கற்றுக் கொள்ளச் செய்வது என்பது, மற்றவர்களின் குறியீடுகளை யதார்த்தத்தின் தன்மைகளாக அல்லது யதார்த்தத்தின் சிந்தனை மாதிரிகளாக மாற்றிக் கொள்ளும் விதமாக, தங்கள் சொந்த யதார்த்தங்களைக் குறியீடுகளாக மாற்றிக் கொள்வதன் மூலம் மட்டுமே சாத்தியமாகும். யதார்த்தம், குறியீடு இவற்றுக்கிடையேயான பயணங்களைப் பலமுறை மேற்கொள்ள வேண்டிவரும். குழந்தைகள் அறியாத சில விஷயங்கள் குறித்து அவர்களுடன் பேசத் தொடங்கும் முன்னர், அத்தகைய விஷயங்கள் குறித்துக் குழந்தைகள் தாமே பேசவும், எழுதவும் செய்வதன் மூலம் குழந்தைகள் எவ்வாறு இதனைப் பார்க்கிறார்கள், என்ன தெரிந்து வைத்துள்ளனர் என்பதை அறிந்து கொள்வதுடன் தொடங்க வேண்டும். இவ்வாறு, குழந்தைகளைப் பேப்பர் விசிறி செய்யச் செய்வது என்பது அவர்கள் பேப்பர் விசிறி உருவாக்குவது குறித்துத் தங்களுக்குள் பேசச் செய்வது என்பது மோசமான யோசனை அல்ல. அதாவது எந்த விதமான உடல் அசைவுகள் இன்றி, தொலைபேசியில் பேசுவது போல பேச செய்யலாம். ஐந்தாம் நிலை மாணவர்களில் இம்முறையை நான் பயன்படுத்தியிருக்கிறேன். இடது, வலது குறித்து தொலைபேசியில் விளக்குவது போல பேசும்படி மாணாக்கரிடம் கூறியது நல்ல பயனளித்தது. இந்த முறை மேலும் அவர்களை உற்சாகப்படுத்தியது. ஆனால், நாம் பள்ளிகளில் பெரும்பாலும் என்ன செய்து கொண்டிருக்கிறோம் என்றால், அர்த்தமற்ற குறியீடுகள், அறிக்கைகளோடு தொடங்கி, விளக்கங்கள் மூலம் அந்த வெற்றிடங்களை இட்டு நிரப்ப முயற்சித்து, இந்தக் குறியீடுகள் அர்த்தமற்றவை அல்லது இதில் ஏதாவது அர்த்தம் இருக்கும் என்று எதிர்பார்ப்பது முட்டாள்தனம் என்ற எண்ணத்தையே குழந்தைகளிடம் ஏற்படுத்துகிறோம்.

யதார்த்தத்தைக் குறியீடுகளுக்குள் மாற்றுவது மற்றும் குறியீடுகளை யதார்த்தத்துக்குள் திரும்பக் கொண்டு வருவது என்பது ஒரு தந்திரமான விவகாரம். எனது 4½ வயது நண்பன் டோமி அதிகாலையில் கண்டுபிடித்து, என்னுடன் விளையாடிய கியர் விளையாட்டு குறித்து ஏற்கனவே குறிப்பிட்டுள்ளேன். இதே சமயத்தில் நாங்கள் மற்றொரு விளையாட்டைக் கண்டுபிடித்துக் கொண்டும் இருந்தோம். அதன் பெயர் இயந்திரம். அவன் என் தோள்களில் உட்கார்ந்து கொள்வான். அவன் இயக்குபவன். நான் இயந்திரம். அவனது கட்டளைகள் மிகவும் எளிமையானவை. எனது வலது காதைப் பிடித்து இழுத்தால், நான் வலதுபுறம் திரும்ப வேண்டும். இடது காதை இழுத்தால் இடதுபக்கம் திரும்ப வேண்டும். மூன்றாவது குறியீடு "திரும்பாதே" அல்லது கடலில் கூறப்படும் சொற்கள் "நேராக..." போய்க் கொண்டேயிரு, திரும்பு, நிறுத்து ஆகியவற்றுக்கு ஒரு குறியீடு உண்டு. இயந்திரம்

சொற்களைப் புரிந்து கொள்ளாது. அறைகள், மேசை, நாற்காலி போன்றவற்றைச் சுற்றி வீடு முழுவதும் இயந்திரத்தை வளைய வரச் செய்வதுதான் டோமியின் நோக்கம்.

அது ஒரு வேடிக்கையான விளையாட்டு. எப்போதும் சில நிமிடங்களுக்கு மேல் இது நீடிப்பதில்லை; ஏதாவது ஒரு இடத்தில் நாங்கள் வெளிப்படையாக சிரித்ததும் நிறுத்தப்பட்டு விடும். உதாரணமாக, இயந்திரமான எனக்கு எதையும் புரிந்து கொள்ளத் தெரியாது. அவன் உரிய நேரத்தில், குறியீடு தரவில்லை என்றால், கதவு வழியாக நுழைவதற்குப் பதிலாக, சுவரில் முட்டி மோத வேண்டிவரும். அவன் உடனே பக்குவமாகச் சிரிப்பான்.

பின்னர் இந்த விளையாட்டு குறித்து நினைவு கூர்ந்தபோது, நான் கண்ணை மூடிக்கொண்டு விளையாடி இருந்தால், இந்த விளையாட்டு யதார்த்தமாக இருந்திருக்கும் என நினைத்தேன். ஆனால், அது இந்த அளவுக்கு வேடிக்கையாக இருந்திருக்குமா என்பது சந்தேகம்தான். ஏனென்றால், நான் சுவரில் மோதுவதை நானே நன்றாக என் கண்களால் பார்த்துக் கொண்டிருந்ததால் அது சிரிப்பை வரவழைப்பதற்கான விஷயங்களில் ஒன்றாக இருந்திருக்கிறது.

குழந்தைகள், கணிதம், கற்றல் குறித்து பெபர்ட் தனது ‘மனப்புயல்கள்’ புத்தகத்தில் அருமையான அவதானிப்புகளை மேற்கொண்டுள்ளார்.

“குழந்தைகள் தான் அருட்கொடை பெற்ற கற்பவர்கள் என்று தோன்றுகிறது. அவர்கள் பள்ளிக்குச் செல்லும் முன்னரே பெரும் அளவிலான அறிவைக் கற்றுக் கொள்கிறார்கள். இதனைக் “கற்பித்தல் இல்லாத கற்றல்” அல்லது “பியாகெட்டிய கற்றல்” என்று அழைக்கிறேன். பொதுவாகக் கற்றலிலும் குறிப்பாக கணிதத்திலும் அவர்கள் இடையூறு பெற அவர்கள் கற்க வேண்டியுள்ளது.

கணிதம் படிப்பவர்கள் தாங்கள் என்ன கற்கிறோம் என்ற அர்த்தத்தை உருவாக்கிக் கொள்வதற்கு நமது கல்விக் கலாசாரம் எந்தவிதமான ஆதாரவளங்களையும் வழங்குவதில்லை. மிக மோசமான கற்றல் முறையைக் கணிதத்தில் பின்பற்றுமாறு குழந்தைகள் கடுமையாக நிர்பந்துப்படுத்தப்படுகிறார்கள். இது ஒரு மோசமான கற்பித்தல் முறை; இங்கு பொருட்கள் அர்த்தமற்றவைகளாகக் கையாளப்படுகின்றன. அது ஒரு இணக்கமற்ற* மாதிரி. குழந்தைகளின் கண்ணோட்டமோ, அடிப்படை முதலே சரியாக உள்ளது; பள்ளிகளில் குழந்தைகளுக்குக் கற்பிக்கப்படும் கணிதம் அர்த்தமற்றது, வினோதமற்றது, பயனற்றது.

# 9
# கற்றலும் அன்பும்

குழந்தைகள் மீது நாம் போதுமான பார்வை செலுத்தினால் (ஒரு இயந்திரம் சரியாக இயங்குகிறதா என்று பார்ப்பது போன்று என்ற அர்த்தத்தில் அல்ல) அவர்கள் குறித்த மிக முக்கியமான சில அம்சங்களை நாம் கற்றுக்கொள்ள முடியும் என்று இப்புத்தகத்துக் கான முதல் பதிப்பின் முன்னுரையில் நான் கூறியிருந்தேன். இவ்வாறு பார்ப்பதிலும், கற்பதிலும் கடந்த 15 ஆண்டுகளாக நாங்கள் ஈடுபட்டு வருகிறோம். தனிப்பட்ட இடங்கள் மற்றும் பொது இடங்களில் இவ்வாறு ஓரளவுக்கு அதிகமான குழந்தைகளை நான் பார்த்திருக் கிறேன். அவர்களில் பலரிடம் பெரும்பாலான நேரத்தைச் செல விட்டிருக்கிறேன். அவர்களிடமிருந்து சில - பல நல்ல விஷயங்களும் அறிந்திருக்கிறேன். 'பள்ளிகள் இன்றி வளர்தல்' இதழுக்கு நூற்றுக்கணக்கான பெற்றோர் ஒன்றுக்கும் மேற்பட்ட நீண்ட கடிதங்களை எழுதியுள்ளனர். அதில் தங்கள் கைக்குழந்தைகளும், குழந்தைகளும் எவ்வாறு சிந்திக்கிறார்கள், எவ்வாறு கற்கிறார்கள் என்பது பற்றி விரிவாகக் கூறியுள்ளனர். இவற்றில் இருந்து நான் என்ன கற்றுக் கொள்ள வேண்டும்? அதாவது குழந்தைகள் கற்றலை விரும்புகிறார்கள், அதில் அளவுக்கதிகமான சிறப்புடன் உள்ளனர். இதில் எனக்கு எந்த சந்தேகமும் இல்லை.

நான் உறுதியாக நம்புவது போல, குழந்தைகள் மீதான நமது பள்ளிகளின் அணுகுமுறையில் இப்புத்தகம் எந்த மாற்றத்தையும் ஏற்படுத்தவில்லை. குழந்தைகளை நம்புங்கள் என்று நான் கூறினேன். பள்ளிகள் அவர்களை நம்பாது. அப்படியே அவர்கள் விரும்பினாலும், பெருவாரியான மக்கள் அவ்வாறு பள்ளிகளை செயல்படவிட மாட்டார்கள். அவர்கள் கூறும் காரணங்கள் : 1. குழந்தைகள் நல்லவர்கள் இல்லை, நாம் அவர்களைக் கற்கச் செய்யவில்லை யென்றால் அவர்களால் கற்க முடியாது 2. உலகம் நன்றாக இல்லை, அதோடு மோதுபவர்களாக குழந்தைகள் இருக்க வேண்டும். 3. நான் அதை வென்றேன். எனவே, அவர்களால் ஏன் முடியாது? இவ்வாறு சிந்திக்கும் மக்களிடம், என்ன சொல்வது என்று எனக்குத் தெரிய வில்லை. இவ்வாறு அசலான குழந்தைகள் அசலான கல்வி கற்பது அக்குழந்தைகளுக்கு மோசமான விஷயங்கள் குறித்த சிந்தனைகளை அளிப்பதுடன், இதற்கு எப்போதும் இல்லாத அளவுக்கு முட்டாள்களாகவும், முரடர்களாகவும் ஆக்கிவிடும் என்பதுதான்

அவர்கள் பதிலாக இருக்கும். அவர்கள் ஏன் இவ்வாறு இருக்கிறார்கள்? ஏனென்றால், தங்களை புனிதர்களாகவும் தளபதிகளாகவும் பாவித்துக் கொள்வதற்கு இது முழு உரிமை வழங்குகிறது. 'நான் சொல்வதைச் செய்' என்று தளபதி கர்ஜிக்கிறார். சிலர், தலைகீழாக மாறியுள்ள இந்த உலகத்தில் தங்களுக்குத் தாங்களே பலவீனமானவர்களாகக் கருதிக்கொள்ளும் சிலர் இந்த விளையாடுவது பற்றி நினைத்துப் பார்க்கக்கூட விரும்புவதில்லை.

மறுபக்கத்தில், இப்புத்தகம் விரும்புவது என்னவென்றால், பெற்றோர், ஆசிரியர்கள் மற்றும் சில மக்களாவது குழந்தைகள் குறித்த விஷயங்களைத் தீவிரமாக எடுத்துக்கொண்டு அவர்களை நெருக்கமாகப் பார்ப்பதற்கும், அவர்கள் மீது மேலும் நேசம் செலுத்தி, அவர்களிடம் நம்பிக்கையும், உறுதிப்பாடும் கொண்டு, அவர்களுடன் கூடுதலான மகிழ்ச்சி செலுத்துவதை ஊக்கப்படுத்துவதே இப்புத்தகம். குழந்தைகளுடன் தாங்கள் பெற்ற அனுபவங்கள் உண்மையானவை. அவர்கள் கற்பதில் ஆர்வமும் ஈடுபாடும் உடையவர்கள். இவ்வுலகில் அவர்கள் சிறப்பாக பணியாற்றுவர் என்ற புரிந்துகொள்ளலை சிலருக்கு இந்தப் புத்தகம் அளிக்கக்கூடும்.

இருந்தாலும், அதேநேரத்தில் இப்புத்தகம் அவர்களுக்குச் சில தடைகளை ஏற்படுத்தக் கூடும் என்றும் நான் அஞ்சுகிறேன். அமெரிக்காவாக இருந்தாலும், பிற நாடுகளாக இருந்தாலும் குறிப்பாக புத்திசாலித்தனத்தை மட்டும் குறிவைத்தே கல்வித் திட்டங்களையும், கல்வித் தொழில் நுட்பங்களையும் மக்கள் உருவாக்குகிறார்கள். வெனிசுலா அரசு இதற்காகவே தனி அமைச்சகத்தை உருவாக்கியுள்ளது. அதன் அமைச்சரிடம் எனது கருத்துகளின் தாக்கம் சிறிது காணப்படுவதாக என்னிடம் கூறப்பட்டது. நான் விரும்பும் மாற்றம் இது மட்டும் அல்ல.

"இதனால் குழந்தைகளை மேலும் சமர்த்தாக்க முடியுமானால், ஏன் அதைச் செய்யக்கூடாது?" என்று சிலர் கூறக்கூடும். ஏன் கூடாது? ஆனால், எல்லா மோசமான விஷயங்களுக்கான சிந்தனைகளும் நல்லதாகத்தான் தொடங்குகின்றன. எனவே, இப்போது நல்ல சிந்தனைபோல் தோன்றும் சில விஷயங்கள் விரைவிலேயே மிக மோசமான ஒன்றாக மாறிவிடுமோ என்று அச்சப்படுகிறேன்.

கல்வி அமைச்சர்களைவிட, தொழில்நுட்பத்துறை அமைச்சர்கள் மிகவும் வலிமையானவர்கள். ஏற்கெனவே, அறிவு, திறன், ஞானம் அனைத்தும் பள்ளியில்தான் தயாராகின்றன என்று நம்புவதற்கு நாம் சிறப்பான பயிற்சி எடுத்திருக்கிறோம். எந்தஅளவுக்கு பள்ளிகளை நுகர்கிறோமோ, அதைக்கொண்டே மக்களைத் தரம்பிரிக்க பழகியுள்ளோம்.

ஒருவேளை இவர்கள் கூறுவது சரியாகவே இருக்கலாம். ("நரகத்தற்குச் செல்லும் பாதை நல்லெண்ணங்களுடனேயே உருவாக்கப்படுகின்றது" - சாம்வேல் ஜான்சன்) சுறுசுறுப்பான கல்வி வியாபாரிகளில் ஒருவரான டாக்டர் மேரி மீக்கர் எழுதுகிறார்:



"குழந்தைகள் பள்ளிக்குச் செல்வதற்கு முன்னமேயே அவர்களது மூளைக்கு பன்முனைத் தூண்டுதல்கள் தேவை. பள்ளிக்காலம் முழுவதும் இது தொடர வேண்டும். மனித மூளையின் செயல்பாட்டு மேம்பாடுதான் மிகவும் முக்கிய அம்சம். எனவே, உருவ, குறியீட்டு மற்றும் அர்த்தப்பாடுள்ள புத்திசாலித்தன மேம்பாட்டுக்கு பள்ளிக் கல்வித்திட்டத்தில் சம முக்கியத்துவம் அளிக்க வேண்டும். அறிவு, நினைவாற்றல், மதிப்பீடு, பல்திசைப்பிரிவு என்ற பாதையில் இது அமைய வேண்டும். மூளையின் சிந்தனைச் செயல்முறை எவ்வாறு நிகழ்கிறது என்பதை கண்டுபிடித்து, பழக்கப்படுத்துவது முதல் தேவையாகும்".

ஓஹோ... இவ்வளவுதானா?...

டாக்டர் மீக்கர் மேலும் சொல்கிறார்:

"ஒரு குழந்தை... தனது ஒரே தொடர்பு சாதனமான ஒரு அழுகையை, ஒரு பொறுப்போடு நிகழ்த்தவில்லையென்றால்... பார்த்தல், கேட்டல், சமநிலை அடைதல் ஆகிய புலன்களின் ஒருங்கிணைந்த இயந்திரம் - மூளை, அரைக்கோளங்களை இணைத்து, வெளி உலகத்தோடு தொடர்பு ஏற்படுத்தித் தரக்கூடிய அச்சாதனம் அதன் பொறுப்புடன் இல்லை..."

மீண்டும் லெய்ங்கின் வார்த்தைகளில் இது சாத்தானின் மொழி, இதயம் இல்லாத அறிவுஜீவித்தனம். ஒரு குழந்தையின் அழுகைக்கு இதுதான் அர்த்தமா...?

மில்லி சென்ட் ஷின்னின் புத்தகத்துக்கு மீண்டும் வரவேண்டிய தருணம்: 'ஒரு குழந்தையின் வரலாறு' என்ற அவரது அழகான புத்தகத்தின் கடைசிப்பத்தியை, அவரது உறவுக்குழந்தை ரூத்தின் முதல் பிறந்த தினம்குறித்த இந்த சொற்களுடன் முடிக்கிறார்:

இவ்வாறு ஒரு அழகான ஆண்டு முடிவுக்கு வந்தது, எங்களது மெலிந்த, மிருதுவான, உதவியற்ற குழந்தை, தவழத் தொடங்கியதன் மூலமும் , மழலைப்பேச்சு மூலமும், உடல் முழுவதும் வியாபித்துள்ள புத்திசாதுர்யத்துடனும், உடலும்-மனசும் இணக்கமாக இணைந்து எங்களுக்கு இந்த இன்பத்தைக் கொண்டு வந்துள்ளது; தேவையான அளவுக்குப் போதுமான, தெளிவான உரையாடல்களுடன், தனது செல்லம் கொஞ்சும் சுயநலம் ததும்ப அவள் எங்களோடு தொடர்பு கொண்டாள். ஆனால், 2வது பிறந்தநாளில் நாங்கள் "ஆஹா... அவளது குழந்தைமையை விரைவில் இழந்து விடுவோம் போலிருக்கிறதே" என்றோம். ஆனால் நாம்தான் முதலில் அவளை புதிய தேடல்களை நோக்கித் தள்ளுகிறோம். குழந்தைமையின் உயர் வளர் பருவமான - நேர்த்தி, திருப்தி, அழகு ஆகியவை அதுதான்".

இதே தாத்பரியத்தில், இதையேதான் நாம் உண்மையாக குழந்தைகள் குறித்தும் கற்க வேண்டும் அல்லது அவர்கள் கற்க உதவ வேண்டும்.

நியூயார்க் டைம்ஸ் (ஏப்ரல் 18, 1981) இதழில், 5 ஆண்டுகள் சேர்ந்தும், 5 ஆண்டுகள் பிரிந்துமாக தாம்பத்ய வாழ்க்கை மேற்கொண்ட, பென்பார்க்கர் என்பவர், தனது இரண்டு சிறிய குழந்தைகளுடனான ஆண்டுக்கு 3½ மாத கால வாழ்க்கை குறித்த சிறிய பகுதியை எழுதியுள்ளார். அதில் ஒருநாள் காலையில் அவர் முழிப்பதற்கு முன்பாகவே அவர் மகள் எழுதி வைத்திருந்த வாசகத்தை மேற்கோள் காட்டுகிறார்.

> "எப்போதுதான் எழுந்திருக்கப் போகிறாய், அப்பா. இங்கே பால்கூட
>     இல்லை. எனக்கு ரொம்பப் பசி.
> எனவே, பட்டினி போடாதே என்னை,
> என்னை, என்னை, என்னை, என்னை, என்னை...
> ப்ளீஸ், ப்ளீஸ், ப்ளீஸ், ப்ளீஸ்
> என்னைப் பட்டினி போடாதே.
> என்னைப் பட்டினி போடுவியா?
> உன் பதில் என்ன?
> இங்கு கையெழுத்துப் போடு....
> மேகத்தின் மீது அன்பு வை"

இதன் பாதிப்பு பல நாட்கள் எனக்குள் எதிரொலித்தது. "பட்டினி போடாதே என்னை, என்னை, என்னை, என்னை... பட்டினி போடுவியா?" என்ற சொற்கள் என் காதில் ரீங்காரம் இட்டுக் கொண்டேயிருந்தன. எனக்கு சிரிக்க வேண்டும் போலவும் இருந்தது, அழவேண்டும் போலவும் இருந்தது. அந்த சொற்களுக்கு இசையூட்ட வேண்டும் போலவும் இருந்தது. அந்தச் சின்ன மனுஷியை கட்டியணைத்து "இல்லை, இல்லை, மாட்டோம், உன்னை பட்டினி போடமாட்டோம்" என்று கதறியழ வேண்டும் போலவும் இருந்தது.

இக்குறிப்பு குழந்தைகளைப் பற்றி எவ்வளவோ கூறுகிறது. அன்பும் - லௌகிகமுமாக, நாடகத்தன்மை மிகுந்த நாடகமுமாக, யதார்த்தத்தோடு கலந்த அதீத புனைவுமாக அக்குழந்தையின் சொற்களில் நிரம்பியுள்ளது. மேலும், நமது இளமைக்காலத்தையும் நமக்கு நினைவூட்டுகின்றன. நாம் வளரும்போது இந்த உலகை நெருங்குவதற்கு எத்தகைய மோசமான பாதைகளில் நாம் பயணிக்க வேண்டியிருந்தது. குழந்தையாக இருந்தபோது நானும் ஒருமுறை நீளமான புள்ளிகள் வைத்து, அதில் கையெழுத்து போடுவதற்காக வெறுமனே விட்டிருக்கிறேன். அது மிகவும் அலுவல் பூர்வமாகப்பட்டது. அந்தப் புள்ளிகளில் ஒரு மாய மந்திரம் இருந்ததுபோல் தோன்றியது.



குழந்தைகளைப் பொறுத்தவரை மிகவும் அருமையான விஷயம் என்னவென்றால், இங்குள்ள ஒவ்வொன்றிலிருந்தும் அல்லது எதுவும் இல்லாமலும்கூட மிகப்பெரிய படைப்பை அவர்களால் உருவாக்க முடியும் என்பதுதான். பாய்ல்ஸ்டன் வீதியிலுள்ள என் அலுவலகத்தில் இருந்து, தனது குட்டிக் குழந்தைகளுடன் வீதிகளில் நடந்து செல்லும் பெற்றோரைப் பார்க்கிறேன். பெரியவர்கள் இயந்திரம்போல் நடக்கிறார்கள், குழந்தைகள் வளைந்து, நெளிந்து, குதித்து, ஆடி, சுழன்று, இங்கும் அங்கும் ஓடி, சுற்றுமுற்றும் உன்னிப்பாகப் பார்த்து, துள்ளிக் குதிக்கும் சந்தர்ப்பத்தைத் தேடியபடி செல்கிறார்கள். என்னால் பார்க்க இயலாத இடத்தில் நான் இருக்க விரும்பியதில்லை. ஆற்றல், முட்டாள்தனம் அனைத்தும், ஆர்வம், கேள்விகள், பேச்சு அனைத்தும் அவர்களது ஆக்ரோசமான பேரன்பு, வெட்கம் கொள்ளாத ஆனந்தம் அனைத்தும் பலருக்கு மோசமான நடத்தையாகவும், இதைச் சரிபடுத்தாவிட்டால் ஒரு நோயாக மாறிவிடும் என்றும் தோன்றுகிறது. என்னைப் பொருத்தவரை அவை தேசியச் செல்வங்கள், விலைமதிக்க முடியாத புதையல், நாம் இந்த உலகில் வாழ்வதற்கும், நமது நல்ல ஆரோக்கியத்துக்கும், பெட்ரோல், யுரேனியம் இன்னும் என்னென்ன தேவையென்று நினைக்கிறீர்களோ அவை எல்லாவற்றையும் விட முக்கியத் தேவை.

(திருக்குறள் :

> குழல்இனிது யாழ்இனிது என்பதம் மக்கள்
> மழலைச்சொல் கேளா தவர். மொ-ர்)

ஒருநாள் பொது பூங்காவில் மரத்தின்கீழ் படர்ந்த புல் தரையில் ஒரு தந்தையும் அவரது இரண்டு வயது மகளும் இருப்பதைப் பார்த்தேன். தந்தை தரையில் படுத்திருந்தார். அக்குட்டிக் குழந்தை எல்லா இடங்களிலும் ஓடியாடி விளையாடியது. ஓடுவதில்தான் என்ன மகிழ்ச்சி. திடீரென்று அவள் நின்றாள். உடலை வளைத்து, குனிந்து, தரையில் எதையோ உன்னிப்பாகக் கவனித்தாள். தரையில் இருந்து குறிப்பிட்ட ஒன்றை எடுத்தாள். ஒரு மரத்தூசி! ஒரு கூழாங்கல்! நின்றாள், மீண்டும் ஓடினாள். ஒரு வாத்து மேய்ந்தது. அதைத் துரத்தினாள். திடீரென்று நின்றாள். சூரிய ஒளியில் குளித்துக் கொண்டிருந்த ஒரு மரத்தைப் பார்த்தாள். அதில் என்ன பார்த்தாள்? ஒரு அணிலாக இருக்கலாம், ஒரு குருவியாக இருக்கலாம் அல்லது அந்த இலைகளின் பல்வேறு வடிவ ஒற்றுமையாக இருக்கலாம் அல்லது சூரிய ஒளியில் இலைகளின் நிறம் மாறி வித்தை காட்டுவதாக இருக்கலாம். பிறகு மீண்டும் குனிந்தாள். ஏதோ சிலவற்றைப் பார்த்து, கையில் எடுத்து பரிசோதித்தாள். ஒரு இலை. மற்றொரு அதிசயம்.

பல் சக்கரங்கள், துரும்புகள், இலைகள், குழந்தைகளின் உலகை நேசிக்கின்றன. இதனால் அதைப்பற்றி, அந்த உலகைப் பற்றி

*கற்றுக்கொள்ள மிகவும் விரும்புகிறார்கள். அது அன்பாக, நேசமாக இருப்பதால், அதில் தந்திரங்களோ, புதிய தொழில்நுட்பச் சிந்தனைகளோ இல்லை. எல்லா கற்றல்களும் இதயத்தில் பதிந்துள்ளன. அந்த அன்பு, நேசத்தின் மூலமாக குழந்தைகள் கற்றவை நிகழ்த்த நாமாகவே அவர்கள் பக்கமாக நெருங்கிச் செல்ல இயலுமா?*

"எனவே என்னைப் பட்டினி போடாதே.
என்னைப் பட்டினிப் போடுவியா?"

*நமது பதில் என்ன?*

❖❖❖❖❖